

初等教育論集

第24号

もくじ

論文

悪の教育哲学（続）	菱刈 晃夫	1
形成的教育実習の実践研究	千葉 昇	12
昭和20年代後半での系統学習への接近	正田 良	19
Gボールを使ったりズム体操に関する事例的研究 佐々木 浩, 中島 里彩, 新藤 駿斗, 三浦 杏優, 大塚 未来, 石毛 勇志, 藤元 暉星		31
大学の教員養成課程コースにおける行事「音楽会」の意義と課題	室町 さやか	44
幼児が高齢者に親しみを持つための絵本の活用Ⅱ	青木 聡子	53
「幼児と表現」の基本的考察—幼児の造形表現の特質—	松田 俊哉	63
目覚ましアラーム音の聴取がストレスマーカーに及ぼす影響	河野 寛, 浅沼 なつみ, 田村 沙耶伽	70
子どもが意欲的に取り組む理科教授・学習プロセスの実践的検討 —講座学習「ブーメランを飛ばそう」の構想と実践— 小野瀬 倫也, 高松 大地, 松田 夏佳, 桑田 萌々香, 木村 妃和		75

翻訳と研究

フランケ『聖書に従う人生の規則』（1689年）フランケ『キリスト者の完全の始まり』（1691年） 「フランケにおける「心の養育」—カテキズムを中心に—	菱刈 晃夫	86
令和4年度卒業研究概要		102
国士舘大学初等教育学会・会則／会計報告		118
国士舘大学初等教育論集投稿規定		119
あとがき		120

国士舘大学初等教育学会

2023（令和5）年3月

SHOTO KYOIKU RONSHU

THE JAPANESE JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION

Vol.24

CONTENTS

Articles

Philosophy of Education on Evil (Part2)	Teruo HISHIKARI	1
Research of Formative Practice Teaching	Noboru CHIBA	12
The Approaches to Systematic Studies Around 1950 in Japan	Rio SHOWDER	19
A Case Study on Rhythmic Gymnastics Using G-ball	Hiroshi SASAKI, Risa NAKAJIMA, Hayato SHINDOH, Anyu MIURA, Miku OTSUKA, Hayato ISHIGE, Kirara FUJIMOTO ...	31
Significance and Issues of the Musical Festival in the Teacher Training Course	Sayaka MUROMACHI	44
Suitable Picture Books for Becoming Familiar with Elderly People in Early Childhood Education II	Satoko AOKI	53
Fundamental Considerations of “Infants and Expressions” — Characteristics of Plastic Expression in Young Children —	Toshiya MATSUDA	63
Effects of Listening to Alarm Sounds on Stress Index Hiroshi Kawano, Natsumi Asanuma, Sayaka Tamura,		70
A Practical Examination of the Science Teaching and Learning Process That Children Engage in Motivatedly: Concept and Practice of Course Learning “Let’s Fly a Boomerang” Rinnya ONOSE , Daichi TAKAMATSU, Natsuka MATSUDA, Momoka KUWATA , Hiyori KIMURA		75

Translation and Research

Francke, A. H. : Schriftmäßige Lebensregeln. 1689, Von der Christen Vollkommenheit. 1691 ‘Cultura animi’ in Francke : Focusing on Catechism	Teruo HISHIKARI	86
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------	----

Abstracts		102
------------------------	--	-----

March 2023

Published by

The Primary Education Society

Kokushikan University

悪の教育哲学（続）

菱刈 晃夫

キーワード：悪，ホッブズ，マンデヴィル，カント，利己心，非社会的社交性

はじめに

教育をめぐる言説の世界には一般的にクレイゴトがあふれがちである。子どもには無限の可能性があるので、諦めなければ夢は必ずかなうのだ、すべての子どもに最後まで寄り添うのが教師としての使命や責任だの、枚挙にいとまがない。人格の完成を目的とする日本の教育。学習指導要領にしても、そこには「悪い」ことは何一つ記されていない。むしろ崇高な理想に満ちている。むしろ教育、とりわけ前稿に従ってキョウイクとは⁽¹⁾、国家での社会生活を営むうえで一人前の大人や社会人をつくるという仕事を第一に担っている以上、タテマエとしてのクレイゴトを子どもに押しつけることは不可避であり必要でもある⁽²⁾。しかし現実が違う。教育的理念の実現可能性も含めて昨今のマスコミを毎日のように賑わせているのは、教員や学校をめぐる不祥事、ブラックな職場、そしていじめなど、決して「善い」とはいえない「悪い」ことの連続である。

問題はこうした事柄がとくに今に始まるわけではなく、クレイゴトをふりまく世界には常に昔からあったし、これからもある、ということをお忘れがちな点にある。「よい子」をつくろうと焦ればあせるほど、かえって大きな悪を招き寄せてしまう、という河合隼雄の言葉を思い出そう⁽³⁾。本稿は、西洋思想史を遡って引き続き、教育における「悪」(Evil)の問題について再考しようとする試みである。

なるべく無理をせず楽で幸せな生き方 (bene esse) を実現するためには、とくに教職に対して盲目的な夢や幻想を抱かないほうが大人のためにも子どものためにもよい。要するに、すべての夢がかなうわけではない、努力すればかなう夢の中にはあるかも⁽⁴⁾、と言えるような教育言説がふつうになるほうが「焦らなくて」ちょうど「いい加減」(中庸)でよいのだ。教師がしばしば口にしがちな「～すべきである」(should)や「～しなければならない」(must)は意図的で過剰になりすぎると周囲にも当人にも害悪を及ぼし始める。過重労働を現場に押しつける官公庁も含めて自戒すべきフレーズである。

同じく教育思想史の中でも教育がテーマとなるや否や、もっぱら子どもや世の中を「善く」することはばかりが一方的かつ独善的に熱心に語られ、語る本人や教師や親たちの「影」となる「悪」については忘却されるか棚上げにされたままとがちである⁽⁵⁾。人が人に対して、教育の場合、たいてい大人が子どもに対して何かの働きかけをするとき、そこに生じてくる「善」や「悪」は往々にして相対的なものとなる。つまり教師や親が絶対的に善である一逆に悪である一とか、子どもが絶対的に善である一逆に悪である一とか、そういうことはない。善と悪とは絶えず相関している。ここを見失うと人は自己欺瞞へと陥る。そうした大人の虚偽に敏感なのが子どもである。

クレイゴトがあふれがちであるがゆえに現実とのギャップからも醜聞にまみれてボロボロにされた教育というイメージを少し冷静に捉え直すために、西洋思想の中から人間の本質について鋭くリアルな考察を残した人々の意見をごく簡単に聞いてみよう。ホッブズ (Thomas Hobbes, 1588-1679) とマンデヴィル (Bernard de Mandeville, 1670-1733) である。ふだんの西洋教育 (思想) 史や教育学ではほとんど取り上げられることのない人物である。そして二人とも利己の人間観を基本とするが⁽⁶⁾、ただし結論を先取りして言えば人間が「利己的」であることは決して悪いことでも、だからといって善いことでもなく、ただそれが動物として自然であるということである。性悪説でも性善説でもない。最後はカント (Immanuel Kant, 1724-1804) で締め括ろう。

1 節 ホッブズの人間観より

Homo homini lupus. 人間は人間にとって狼である⁽⁷⁾。つまり万人の万人に対する闘争状態 (bellum

omnium contra omnes)⁽⁸⁾の中で生物としての人間がまさに生き物として「自己保存」(conservatio)を究極の目的とすることから出発するホッブズの人間観や思想は、その後の近代西洋世界に大きな影響を及ぼした⁽⁹⁾。誰でも自分が生き延びるのが第一であり、人はみな自分の都合で生きている。周りや世の中に合わせているようで、それはそのほうが自己保存に適しているからそうしているだけであり、いろいろと怜悯を働かせながら、自分がこの世間をうまく生き抜こうと努力しているだけである。やはり根底にあるのは「利己心」すなわちエゴであるエゴイズムである。この利己心つまりエゴイズムを肯定的に捉えよう。たとえば「世のため人のため」とはどこかしらよく聞くフレーズであるが、それは結局のところ自分のため〔利益〕になるからである。つまり「情けは人のためならず〔自分のため〕」なのだ。よって利他主義を掲げているようで本質には利己主義が隠されている。生物としての人にとって、まず自分の生命を維持すること—自己保存—が第一の課題である。そこでホッブズのいう有名な自然権や自然法が登場する。基本的自然法とは「理性によって発見された戒律すなわち一般法則」⁽¹⁰⁾であるが、以下『リヴァイアサン』(Leviathan, 1651)より。

「各人は、平和を獲得する希望があるかぎり、それにむかって努力すべきであり、そして、かれがそれを獲得できないときには、かれは戦争のあらゆる援助と利点を、もとめかつ利用していい」というのが、理性の戒律すなわち一般的法則である。この規律の最初の部分の内容は、第一のかつ基本的な自然法であり、それは、「平和をもとめ、それにしたがえ」ということである。第二の部分は、自然権の要約であって、それは「われわれがなしうるすべての手段によって、われわれ自身を防衛する」権利である⁽¹¹⁾。

第一の自然法とは、各人は自己保存を第一とするから、まずは平和な状態を求めよ、ということ。そして自然権とは、自己防衛のためには戦争も含めてあらゆる手段を用いてよい、ということ。よくホッブズは好戦的だと誤解されがちであるが、それはまさしく誤解であり、第一に平和主義者である⁽¹²⁾。自己防衛のための戦いは認めざるをえないのであり、単に戦争反対ばかり念仏のように唱えているどこかの平和ボケな人々とは相容れないだけである。そこで第二の自然法が重要である。

人は、平和と自己防衛のためにかれが必要だとおもうかぎり、他の人びともまたそうであるばあいには、すべてのものに対するこの権利を、すすんでするべきであり、他の人びとに対しては、かれらがかれ自身に対してもつことをかれがゆるすであろうのとおなじおおきさの、自由をもつことで満足すべきである⁽¹³⁾。

つまり平和と自己防衛のために自然権を捨てる、すなわち具体的には戦いをやめて武器を捨てる、ということである。平和と自己保存のために自然権を捨て、そしてより強制力をもつ共通権力すなわち国家を契約により建設する、という流れにつながる。ともかく自己保存にとって平和は第一に求められるべきものであり、homo homini lupus や bellum omnium contra omnes の自然状態とならないためにも、正当な権力は必要不可欠である。

ところでこれは国家権力について言えることだが、同時に学校内での教師の権力行使についても言える。子どもという、いわばまさに自然状態に近い生物—動物—が、ガッコウという閉鎖的な場所に多く集められた場合、そこで各自の自己保存と平和が脅かされる場合—たとえば「いじめ」—には、すぐに権力的な強制力が中に介入する必要がある⁽¹⁴⁾。要するに管理は近代学校教育の必然であり、管理教育なくして学校教育は成り立たない⁽¹⁵⁾。

ホッブズに戻ろう。人間にとって、あらゆる善の最大のものは自己保存である。『人間論』(De homine, 1658)より。

さて各人にとって諸々の善のうちの第一のものは自己保存である。なぜなら自然は、万人が自分自身に

とって善くあることを欲するようにできているからである。自己保存の能力を持ちうるためには、生命と健康を欲し、また可能なかぎり、将来の時ににおけるこの両者の安全を欲することが必要である。これに対して、あらゆる悪のうちの第一のものは死であり、拷問を伴う死はとりわけそうである。……権力は、格別のものであれば善いものである。なぜなら、そういう権力は身の守りに役立つ、しかして安全は身の守りにあるからである。格別のものでないなら、権力は用をなさない。万人に等しい権力などというものは、全然権力ではないからである⁽¹⁶⁾。

ラテン語で記された文章は、惚れ惚れするほど簡潔で美しい。Bonorum autem primum est sua cuique conservatio. Natura enim comparatum est ut cupiant omnes sibi bene esse. 最初の二行にすべてが集約されている。権力とは potentia つまり「力」であるが、先にも触れたように、これは教室内や学校内でのポテンツィアについても言えることである。よく子どもと教師は対等であり平等であるなどと言われる場合もあるが、子どもと大人とではヒトとしての自然状態の程度からしても、決して対等であったり平等であったりはしない。また話せばわかる「はず」だといった、子どもの理性に訴えかける手法も賛美されがちであるが、そうした努力は段階的かつ継続的に必要ではあるものの、しかし「格別な権力」(eximia potentia)としての大人が存在は、人間の成長と発育そして教育にとって必要不可欠である。

さて「自己保存」と「自分自身にとって善くあること」(sibi bene esse)が「善の第一のもの」(bonorum primum)となると、各自にとって善と悪もまた必然的に相対的かつ相関的なものとなる。

欲求されるあらゆるものには、それらが欲求されるかぎり、「善いもの」という共通の名があり、私たちの忌避するあらゆるものには、「悪いもの」という共通の名がある。それゆえ、アリストテレスが「善とは万物の希求するところのものである」と定義したのは正しい。しかし、人が代われれば欲求・忌避するものも変わるので、ある人々にとって善いものであるがある人々にとっては悪いものであるようなものが多くあることは、必然的である。たとえば、私たちにとって善いものが敵どもにとっては悪いものであるというのは、その例である。したがって、善いものはそれを欲求する人々に、悪いものはそれを忌避する人々に相関的である⁽¹⁷⁾。

好き嫌いは人によってさまざまであるから、最後の一行に行きつくわけである。Sunt ergo Bonum & Malum Appententibus & Fugientibus correlata. ホッブズが万人にとっての共通善 (bonum commune)、たとえば健康のようなもの、を否定しているわけではない。しかし「端的に善いもの」(simpliciter Bonum)という言い方はできない。「なぜなら、善いものは何であれ、誰かある人または人々にとって善いだからである」(cum quicquid Bonum est, Bonum sit aliquibus vel alicui.)⁽¹⁸⁾。これは神にとっても同じである。ホッブズの次の文章はまさに画期的である。

神の創造されたものはすべて、そもそもの初めから善いものであった。それはどうしてか。神の御業はすべて神御自身のお気に召すものだからである。また、神は神の御名を呼ぶすべての者にとって善きものであられるが、神の御名を冒瀆する者どもにとっては善きものではない、ということも言われる。それゆえ、善いものは人と場所と時に対して相対的である (Bonum ergo relative dicitur ad Personam, ad Locum, & ad Tempus)、と言われる。今ではこのものが気に入らぬ、あるときあそこではあものが気に入らない。そして他の諸々の状況についても事情は同じである。なぜなら、善悪という性質は諸事物の偶然の事情 (συμτυχία) の結果だからである⁽¹⁹⁾。

もちろん大多数の人々にとっての共通善は求められるし、またある程度の同意も可能だが、しかしそれとても単純かつ絶対に善いものとは言い切れない。すべて善い/悪いという価値判断は、その人と場所と時に

相対的であり、人と人との間では相関的である。

こうしたホップズの立場は、いわゆる利己の人間観を高唱しているとして「悪」(malum)と見なされがち—「悪」という「名」nomina で呼ばれがち—であるが、早とちりもよいところである。自己保存と各自が自分にとって善くあること (bene esse) を求めることは生き物としての人間にとって自然 (natura) そのものであり、まずはこの必然的本性から素直に出発するのがホップズである。決して性悪論者などではない⁽²⁰⁾。だからこそ、この「善」(bonum) をすべての人々ができるだけ享受するために、ありとあらゆる知恵、すなわち理性を働かせようとするわけである。まず世のため人のため、あるいは国や社会のためなどと、最初の自然により生来的に備わる利己心や自己愛をオミットした、まさに自然に反する (contra natura) ことを本人も内心しらじらしいと思いながら—ということはまだ良心があるということだが—言う前に、すべては自分たちの幸せのため、それが自然なのだ、だからこそ世のため人のため、そして国や社会が大切なのだ、と正直に一自然の必然的秩序に従って一言える教育言説が求められよう。この順序が重要である。利己主義は結果として利他主義につながる。そして利他主義はまた利己主義にかえる。決して世のため人のためを否定するわけではない。ともかく利己心から始めようということだ。そうすれば数々の must や should も無理なく自分自身の心のうちから「良心」の声として自ずと生じてくるであろう。人間は自然状態において利己的であり、この利己心は自己愛として自己保存のために必要不可欠な生物的機能である。この点をまず認めるところから教育について考え始めよう。生物としてのエゴイズムを認めるところから開始するのだ。こうした教育哲学的な可能性をホップズの人間観は示唆している。

2節 マンデヴィルの人間観より

教育言説にキレイゴトが多くなるのには原因がある。それはかつてマンデヴィルが『蜂の寓話—私悪は公益なり—』(The Fable of the Bees : or, Private vices, Public Benefits, 1714) で喝破したとおりである。

ごく僅かな人間しか己れ自身を理解できない最大の理由の一つは、ほとんどの論者たちが、絶えず人間たちに彼らがどうあるべきか (what they should be) を教えるだけで、人間が実際どうあるのか (what they really are) を語ることによって自省させることをほとんどしないからである⁽²¹⁾。

「べき」論や大義名分ばかりが横行して自己を含めた現実の人間の有様に目をつぶる教育論。美辞麗句に憧れるのではなく人間のリアルを見てみよう。

学問や教育を剥ぎ取った人間の本性 (Nature of Man, abstract from Art and Education) というものを考察しようとする者には、人間を社会的動物たらしめているものは、人間の交際への愛好、気立ての良さ、憐憫の情、人付き合いの良さ、あるいは、公正を装う外見上の高潔さなどではなく (not), 人間の最も卑劣で、最も嫌悪すべき性質が (his vilest and most hateful Qualities) 人間を偉大な社会に、世間流に言えば、最も幸福で最も繁榮している社会に相応しい存在にするために最も必要な資質である (most necessary Accomplishments) ことを理解されるであろう⁽²²⁾。

人間の交際への愛好など、ここであげられている人間の美德は、いずれも教育(学)者好みのものばかりである。たとえばホップズに対して早くもシャフツベリ (Anthony Ashley Cooper, Third Earl of Shaftesbury, 1671-1713) が利他的で社会的な情愛に満ちた美しい人間観で訴えかけたように⁽²³⁾、教育関係者にはロマンチックで麗しい人間観が好まれる傾向があるのかもしれない。しかしそうしたことを語る当人としばらく接してみれば、そのほとんどが「公正を装う外見上の高潔さ」(other Graces of a fair Outside) を身に着けているだけであることに、やがてほとんどの人々が気づくであろう。要するに独りよがりの「自称」教育(学)者たちである⁽²⁴⁾。

そうしたロマンチックな物語は現実を変えていくには無力かつ無意味であるだけでなく、度を過ぎればやはり周囲にも当人にも害悪を及ぼす。過剰なシュッドとマストで周りの人間を苦しめると共に自分をも苦しめるのだ。しかし当人はいつしかそうした苦しみを使命だとして内心やがて喜んで—ときに神の御名の下一受苦するようになりマゾヒズム的でナルシスト的な満足感に浸るようになる。反転して周りにはサディズム的な高度な要求をつきつけて迷惑をかけるようになる。このような無価値な自称教育（学）者がいくら教育や教養について熱く語ったり書いたりしたところで、すべては最終的に自己満足で終わり、世の中は一向に何も変わらないままであり、それどころかいつそ悪くなるばかりである。

多くの教育的で、しかも入念に練り上げられている著作による人間改善への努力が続けられているにもかかわらず、人類は、大変長い間にわたって、同じ状態のままであることからして、このように取るに足らないつまらない著作からより良い成果を期待するほど私は自惚れ屋ではない (25)。

さてマンデヴィルもまたホップズと同様に利己の人間観を基本とするが、そこでホップズが権力や力としてのポテンツィアの必要性と重要性を唱えたのに対して、マンデヴィルはすべての人間がもつプライド（自負）への「追従」という働きが社会や公益を生むという。つまりプライベートでは悪徳（私悪）と呼ばれているものが公益につながるというのだ。まさに人が人を動かす政治や、人が人を変えようとする教育にとってユニークな知見を提供しているといえよう。すなわち力や権力だけで人を動かそうとか変えようとかするだけでは物足りない。学級や学校内でも応用可能な政治術の提案である。「人間だけが、政府の抑制なしでは、大きな群れで、長い間、互いに折り合いをつけることができない」(26)とマンデヴィルは述べるが、それは学校における子どもと教師の関係にも似ている。

しかしながら、人間は異常に利己的で、強欲で、また狡猾な動物であるので、たとえ、非情に強力な力で押さえつけたとしても、力だけで人間を従順にし、人間にとって可能な進歩を受け入れさせることは不可能である。

それゆえ、社会の創立に苦勞した立法者やその他の賢人たちが努めた主要な任務は、彼らが支配する人々に自らの欲望を満足させるよりも欲望に打ち勝つことの方（conquer than indulge his Appetites）が、また、自らの私的利益と思われるものよりも公共的利益を配慮した方が（much better to mind the Publick than what seem'd his private Interest）、すべての者にとって有益であると信じ込ませることであった (27)。

結論から言えば、そのためには各自のもつプライドに訴えかけて、自分の「欲望」を克服できればそれを称賛し、できなければそれに屈辱の声を浴びせかけることが第一である。つまり「称賛されることに心地よさを感じないほど粗野な者もおらず、また、屈辱を与えられることにじっと耐えているような見下げ果てた者もない」(28)のだ。ゆえに相手のプライドに訴えかける「追従こそが人間に対して用いる最も効果的な方法であると正当にも結論を下した」(29)のである。「追従」(Flattery)つまり「おべっか」とか「おだて」とか、要するに「ほめる」という行為である。あるいはお世辞でもよいが、これを心から好まない人間はいない。むろん白々しい追従のことを言っているわけではない。

どんなに能力や才能に恵まれていても、追従が巧みに行われ、しかもそれが自分の能力に相応しいものであれば、その魔力に完全に耐えうるような人間は存在しない。子供たちや愚かな者たちは自分への称賛を鵜呑みにするが、もっと老練な人間は用心深く扱わねばならない。追従が態（わざ）とらしくなければいけないほど、追従の対象にしている人物から怪しまれることが少なくなるからである (30)。

いわゆる政治家や、あるいは教師にとっても、人々や子どものプライドにうまく働きかけて—「ほめ言

葉のシャワー」のようなもの—上手に操る術のことである。教育ではよく「ほめて育てる」などと言う。それは結局「人間を従順にさせるとともに相互扶助を行うように仕向けるために、老練な政治家たちによって提唱された道徳の最初の基礎」であり、「何よりも野心家たちがより安全で容易に膨大な数の人間を支配し、そこからより多くの利益をむしりとりとることができるよう考案された」ものである⁽³¹⁾。マンデヴィルの辛辣な見方をすれば、最終的に満足して最大の利益を得る者は、むしろそうした政治家や教師たちとなっている。そこでいよいよ「悪徳」(Vice)と「美德」(Virtue)とは何か。

公共的なものに関して何の配慮もなく、自分自身の欲求だけを満たそうという行為を、その行為が社会の誰かに害を与えるとき、他人に対してほとんど役に立ちそうでもないということがほんの少しでも予想される場合には、それが何であれ悪徳と呼んだ。また、自分自身の自然的衝動に打ち克ち、善人でありたいという理性的な功名心から他人の利益を増進しようとし、また自分自身の情念を克服しようとする行為であれば、それが何であれ美德という名称を与えた⁽³²⁾。

利己的な行いは悪徳。利他的な行いは美德。まさに「世のため人のため」は美德であり、その反対は悪徳である。が、その根源はどこにあるのか。

最初に人間というものに欲望を抑え込ませ、根っから人間に備わっている性向を抑制させたのは、何らかの異端宗教、あるいはその他の偶像崇拜的な迷信ではなく、老獪な政治家たちの巧妙な人間操縦術 (the skilful Management of wary Politicians)であったことは明瞭である。また、我々が人間本性というものを探求すればするほど、美德というものは追従がプライドに生ませた政治的申し子である (the Moral Virtues are the Political Offspring which Flattery begot upon Pride) ことをますます確信するようになるであろう⁽³³⁾。

現代日本における道徳教育にしても、それはマンデヴィル的な観点からすれば、言うまでもなく巧妙なマネジメントであるには違いない。「美德というものは追従がプライドに生ませた政治的申し子」であり、それを「ほめ言葉のシャワー」は巧みに活用している。むしろ先の教育（学）者たちは老獪な政治家でもあるので十分に承知しているはずである。そこで追従を大いに活用して大人や子どものプライドに働きかけて美德を生ませ、これを賛美するであろう。そのことがまた自分たちの利益—ただし彼らの多くはそれこそ政治あるいは教育の理念であり目的である—としか言わない—にもつながるからだ。だが中にはマネジメントとしての道徳教育に気づかないままのナイーブな人々もいるのかもしれない。しかしそれは政治家にとっては巧妙な人間操作術の成果として彼ら自身のプライドを満たすであろう。内心で「私は何と素晴らしい政治家であるか」あるいは「私は何と素晴らしい教育者であるか」と。

ただし、こうした美德が全く不必要だと言いたいのではない。これは人間が自然状態ではなく、「自己保存」と「善くあること」のために必要な社会や国家を形成するのに不可欠な「美德」という名称で呼ばれているものであるに違いない。何と呼ばれようと世の中では「美德」という秩序が必要である。

最も卑しい人間でも自分自身には計り知れない価値があると思うものであり、野心的人間の最高の願望とは自分の価値を世の中のすべての人間に知らしめることである⁽³⁴⁾。

これは幼稚園や小学校の子どもにも、ロシアや中国などの指導者にも、そして私たちにも—とりわけふだんからセンセイと呼ばれて無意識的にもおだてられることに慣れている人々—すべてに当てはまる心理であり真理と言えらるであろう。ちなみに日本では子どもの前で教師自身が一人称形で「センセイは」と始め、教員同士でも「センセイ」と呼び合うという特異な文化を有している。何も教員だけではない。国会議員

や医者も含めて日本は多くのセンセイと呼ばれる人たちであふれかえる、センセイ主義的なセンセイ大国である⁽³⁵⁾。さてマンデヴィルは子どもに礼儀作法を教える場面を例としてあげている。マンデヴィルの鋭い人間観が光る。

話したり歩いたりできる前の、幼くごちない少女が、しつこく促されて初めて拙いお辞儀をしようとした時、乳母は有頂天になって褒めそやす、「何とすばらしいお辞儀でしょう！何といい子でしょう！立派な淑女ですよ！ママ！お嬢さんは、お姉さんのモリーよりも上手にお辞儀ができますよ！」と。また、女中たちも同じように幼子を褒めそやし、母親は、壊れんばかりに娘を抱きしめる。ただ、ちゃんとしたお辞儀の仕方を知っている四歳になった姉のモリーだけが、乳母たちの言い分のいかがわしさに躊躇い、憤りの感情がこみあげ、彼女が理不尽に扱われたことに対して今にも泣き喚きそうになる。とはいへ、彼女も、「赤ちゃんを喜ばすためにしているだけよ、あなたは一人前の女性です」と耳で囁かれれば、秘密を知らされたと得意になって、彼女の理解力が妹より勝っていることを嬉しがるあまりに、聞かされたことに尾ひれを付けて繰り返し妹の弱点を馬鹿にし続けるが、この間、彼女は、家族の中で妹だけが何もわかっていないお馬鹿さんであると思っている⁽³⁶⁾。

マンデヴィルはこうした大げさな賛辞や称賛、いわば「ほめ言葉のシャワー」が、たとえウソであっても、それによって人が変わるなら、それもそれで手段や方法としてよしと見ている。あくまでもマネジメントとしてのスキルである。喜ばせ、気持ちよくさせ、極言すれば凶に乗らせて、そして支配しようとする。称賛の力でおだてられて平気な者はどうやら一人もいないようである。口のうまい政治家や教育家一中にはペテン師も多く含まれる—には注意しなければならない。しかし彼ら自身もたいてい他人からおだてられるのが好きであるからマネジメントする側からすればとしてはそれほど困難な相手ではない。

いずれにせよ、人間の自然本性に元より備わる利己的な性質（プライド）や私悪といった本来は「悪」とされてきたものこそが、じつは美德や公益、公共心や「世のため人のために」といった「善」とされるものに転換されるロジックをマンデヴィルは見事に描いている。そしてこう締め括っている。

神が社会のために設計した人間が、自らの欠点や不完全さのゆえに (by his own Frailties and Imperfections)、単に現世的な幸福の道に導かれるだけでなく、まずは自然的原因の必然性に基づいて (from a seeming Necessity of Natural Causes)、また後には真の宗教によってより完全なものにされる、永遠の幸せに至る救済への知識を、不完全ながら手に入れることほど、計り知れない深遠な神の知恵をより際立たせているものはないということである⁽³⁷⁾。

人間は不完全で欠点があるからこそ幸福への道を求め、最終的には救済への知識を少しずつでも獲得してゆける。一見するとペシミスティックに見えるマンデヴィルの人間観は、じつは人間の欠点や弱点を逆手にとってこれを活用するという、極めてポジティブでオプティミスティックな結論を内包している。これはある意味で近代的でもある。人間にはこうした不完全性があるからこそ完全性（perfection）を求めての成長や発展そして進歩もあるのだ。私悪を公益へと転換する技すなわちマネジメントとしての教育術や、道徳教育の真の原理についての探究など、ホップズと同じく人間のエゴイズムを事実として認めるところから出発するマンデヴィルの人間観より教育哲学的に示唆されるものは大きい。

3節 カントの人間観より

ホップズは人間を自動機械（Automata）のように見立てることを『リヴァイアサン』の序説で述べているし⁽³⁸⁾、マンデヴィルは人間をさまざまな情念（Passions）の混合物であると『蜂の寓話』で述べている⁽³⁹⁾。つまり二人とも心と身体の総合としての人間を自然科学的に冷静にメカニカルに捉えようとしている。い

わば「こういうもの」であるという存在の事実から、では「どうするのか」を考えるのであり、いきなり「どうあるべきか」とか「どうあらねばならないのか」という理念や当為から出発するのではない。そこでマンデヴィルが唱えたのがいわゆる情念の政治学であった⁽⁴⁰⁾。教育哲学的に応用すれば情念の教育学というものも可能であろう⁽⁴¹⁾。ところでカントの場合はどうであろう。

ドイツ観念論哲学の代表者カントであるが、その発想は意外にも現実的なところから順序に従って進められていく。カントもまた人間が互いに対立しあい仲良く平和に暮らしていくには程遠い現実を「非社会的な社交性」として表現している。『世界市民という視点からみた普遍史の理念』（Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, 1784）より。

被造物のすべての自然的な素質は、いつかその目的にふさわしい形で完全に発達するように定められている⁽⁴²⁾。

ただし、それは各自個人的にすぐにはなく、人類史の発展の成果としての「いつか」である。そこで自然が用いる手段とは何か。

自然が人間のすべての素質を完全に発達させるために利用した手段は、社会においてこれらの素質をたがいに対立させることだった。やがてこの対立関係こそが、最終的には法則に適った秩序を作り出す原因となるのである。^{アンタゴニズム}対立関係という言葉はここでは人間の非社会的な社交性（die ungesellige Geselligkeit）という意味で理解していただきたい。これは、人間が一方では社会を構築しようとする傾向をもつが、他方では絶えず社会を分裂させようと一貫して抵抗を示すということである。……人間には、集まって社会を形成しようとする傾向がそなわっている。それは社会を形成してこそ、自分が人間であることを、そして自分の自然な素質が発展していくことを感じるからである。

ところが人間には反対に、一人になろうとする傾向が、孤立しようとする傾向がある。人間には孤立して、すべてを自分の意のままに処分しようとする非社会的な傾向もあるのであり、そのためにいたるところで他者の抵抗に直面することを予期するようになる。自分のうちにも、他者に抵抗しようとする傾向があることを熟知しているからである⁽⁴³⁾。

人間の中には個人的に見ても、じつにアンビバレントな対立関係が内蔵されている。それをカントは「非社会的な社交性」と呼んだ。何とも厄介な葛藤である。が、これこそが人間を進化させるというのだ。

この抵抗こそが、人間にそなわるすべての力を覚醒させ、怠惰に陥ろうとする傾向を克服させ、名誉欲や支配欲や所有欲などにかられて、仲間のうちでひとかどの地位を獲得するようにさせるのである。人間は仲間にはがまんできないと感じながらも、一方でこの仲間から離れることもできないのである⁽⁴⁴⁾。

こうした非社会的な特性は確かに好ましいものとは言えないが、しかし、とカントは続ける。

しかしこうした非社会的な特性がなければ、人々はいつまでも牧歌的な牧羊生活をすごしていたことだろう。そして仲間のうちで完全な協調と満足と相互の愛のうちに暮らすことはできても、すべての才能はその萌芽のままに永遠に埋没してしまっただろう⁽⁴⁵⁾。

要するに対立や抗争や葛藤や抵抗がなければ人間の自然の素質は発芽しえないままで終わる。とはいうものの牧歌的な牧羊生活のままのほうがどれほどよかったか、とアウシュビッツ以後の現代から見れば、そう思う人も多いであろう。しかしカントにとってまさに「悪」が人類を進化させ発展させる契機となる。

人間は協調を欲する。しかし人類に何が必要であるかをよく知っている自然は、人間に不和を与えることを選んだのである。人間はくつろいで楽しく暮らすことを欲している。しかし自然が人間に望んでいるのは、怠惰で、無為なままに満足して暮らす生活から抜けだして、労働と労苦の生活のうちに身を投じることであり、智慧を働かせて、この労働と労苦の生活から抜けだすための手段を見つけることである。そのために用意された自然の原動力は、非社交性と、いたるところでみられる抵抗の源泉である。ここから多くの悪 (viele Übel) が生まれる一方で、これがさまざまな力を刺激して、自然の素質がますます発展するようにしているのである。賢き創造主はこのようにして手配してくれたのであり、悪霊のようなものがいて、創造主のすばらしい配置をこっそりといじったわけでも、嫉妬のあまり破壊したわけでもないのである⁽⁴⁶⁾。

必然的にさまざまな「悪」(Übel) とされるもの一害、災い、災害、不幸、病気など—があるがゆえに、人間は理性を働かせて、よりよく発展していける。カントの典型的な啓蒙思想がここにはあらわれている。

理性は本能的に働くのではなく、さまざまな実験、練習、教育を経ることで、一つの段階から次の段階へと、洞察が次第に発展するのである⁽⁴⁷⁾。

理性を作動させるための教育の役割は大きい。人間は自らの手で自らの幸福を獲得しなければならない。

自然は、人間が安楽に生きられるようにすることなどには、まったく配慮しなかったようである。人間みずからの行動を通じて、安楽で幸せな生活に値するような存在になることが求められているのである⁽⁴⁸⁾。

人間は理性と、理性に基づく意志の力によって、すべてを自らつくりださなければならないように定められている。そこで「悪」とされるものもまた、この理性と意志とをよりよく駆動させるのに役立つ。カントもまた人間そのものが非社会的で社会的な善と悪の葛藤の舞台であればこそ、名誉欲や支配欲や所有欲といった情念に駆り立てられて人類は発展し進歩していく、とオプティミスティックな展望を抱いている。この世の諸々の「悪」は決して神に起因しているのではない。人間の歴史は悪しき状態から次第に善き状態に発展していく⁽⁴⁹⁾。悪あればこそ徐々に善へと向かうのだ。そこに不可欠なのが教育された理性と意志である。言うまでもなくこうした啓蒙の物語を語るカントからは、まさに近代教育へと向かうさまざまな教育哲学的示唆が提供されてきた⁽⁵⁰⁾。

おわりに

三人の哲学者の言うことをごく簡単に見てきた。とくに先の二人は人間の現実を起点とし、すべての人間が自分自身のうちにもつエゴイズムや情念を認め、これを活用することから人間の幸せ (bene esse) を求めようとした。カントは時代的にもこれらを総合する地点に位置して、一般に「悪」とされるものの意義や意味についてオプティミスティックに語っていた。彼の『教育学』(Über Pädagogik, 1808) を読めば、理性や意志のトレーニングに向けたハードな教育内容を見いだすことができる⁽⁵¹⁾。子どもの動物性すなわち自然状態としての子どもの見極めたうえで教育を開始している。決してキレイゴトから教育について語っているわけではない。ロマンチックなキレイゴトで飾られる教育言説は一体いつから誰によって始まったのか。教育思想史の課題として稿を改めて明らかにしたい。

最後に、カントは最終的に世界が最善世界 (mundus optimus) に至るだろうというオプティミズムについて触れていた⁽⁵²⁾。しかし果たしてどうであろうか。キリスト教的な全知全能の「神」がいたとして、なぜこの世にはこのような悲惨な「悪」が絶えないのか。「自然」は何と残酷なことを人間にも、それに連動

して他の動植物にもするののか？全知全能の神であり「善」の神がいたならば、なぜこの世を最初から「善」なるものとして完成させなかったのか？しないのか、できないのか？しなかったのか、できなかったのか？そもそも神などいないのでは？否、もう完成された世界とは、そこには変化も発展もない世界だ。時間も空間も何もない世界、つまり「無」なのではないか？などなど弁論論と関連してさまざまな疑問が沸き起こってくる。いずれにせよ善も悪も含めて私たちの人生にとって「何か意味があるに違いない」と信じるしか、誰も人生に対して肯定的には答えられなくなる。ただそれもソウルメイキング的なある種の信仰であるには違いない⁽⁵³⁾。「生きること」に意味はない。「ただ生きている」だけだ。よって教育にもとくに意味があるわけではない。そうした「ただ生きる」ための生物学的機能なのだから。このように価値や意味の世界から教育を抽象してしまうことも可能だろう⁽⁵⁴⁾。人間も他の動物と同じく生物であり、生きるがゆえに生きるだけ。人生に意味などない。なるべく死なないように生きる。死んだら終わり。ただそれだけ？

ともかく「悪」や「善」をめぐる思索からは他にもさまざまな教育哲学的示唆が得られるであろう⁽⁵⁵⁾。今後の課題としたい。

注

- (1) 拙稿「悪の教育哲学」国士館大学初等教育学会編『初等教育論集』23号, 2022年, 1-12頁。
- (2) 拙著『教育にできないこと, できること—基礎・実践・探究—[第5版]』成文堂, 2022年, 26頁以下, 参照。
- (3) 拙稿前掲, 1頁, 参照。
- (4) 拙著前掲, 155頁, 参照。
- (5) 拙著『近代教育思想の源流—スピリチュアリティと教育—』成文堂, 2005年, 281頁以下, 参照。
- (6) 柘植尚則『人間は利己的か—イギリス・モラリストの論争を読む—』慶応義塾大学三田哲学会叢書, 2022年, 参照。イギリスのモラリストたちについては, さしあたり柘植尚則『近代イギリス倫理想史』ナカニシヤ出版, 2020年, 参照。
- (7) 野津寛編『ラテン語名句小辞典』研究社, 2010年, 129頁, 参照。
- (8) ホッブズ『市民論』本田裕志訳, 京都大学出版会, 2008年, 21頁。
- (9) 田中浩『ホッブズ—人と思想49—』清水書院, 2006年, 参照。
- (10) ホッブズ『リヴァイアサン1』水田洋訳, 1992年, 216頁。
- (11) 同上書, 217-218頁。以下すべて下線引用者。
- (12) 田中前掲書, 132頁, 参照。また性悪説者のようにも見られがちであるが, それも違う。ホッブズ前掲『市民論』, 19頁以下, 参照。ただホッブズは動物としての人間の事実から話を始めているだけである。
- (13) ホッブズ前掲『リヴァイアサン1』, 218頁。
- (14) さしあたり内藤朝雄『いじめの構造—なぜ人が怪物になるのか—』講談社現代新書, 2009年, 同『いじめ加害者を厳罰にせよ』ベスト新書, 2012年, 参照。
- (15) 拙稿前掲『教育にできないこと, できること』, 34頁以下, 参照。ここでも先の戦争反対の念仏者のような, 国家や近代学校の歴史をふまえない輩がマスコミではもてはやされる。じつは自己利益〔儲け〕のために互いに利用しあっていると云うほうが正確かもしれない。ただ自己保存の観点からすれば彼らすらも bene esse のために努力しているには違いない。
- (16) ホッブズ『人間論』本田裕志訳, 京都大学出版会, 2012年, 150頁。下線引用者。ラテン語原文は以下によった。Hobbes, Thomas : De HOMINE. ELEMENTORUM PHILOSOPHIAE SECTIO SECUNDA. Paris 2018.
- (17) 同上書, 147-148頁。
- (18) 同上書, 148頁。Ibid. p.127.
- (19) 同上。Ibid.
- (20) ホッブズ前掲『市民論』, 19頁以下, 参照。
- (21) マンデヴィル『新訳 蜂の寓話—私悪は公益なり—』鈴木信雄訳, 日本経済評論社, 2019年, 33頁。英語原文は当時の復刻版によった。以下すべて太字下線引用者。

- (22) 同上。
- (23) 柘植前掲『人間は利己的か』, 11 頁以下, 参照。
- (24) 個人的はそういう人々を数多く目の当たりにして幻滅してきた。が、それは筆者自身の人生勉強が足りないのと他人に期待しすぎていたからだと思。相手は「うまく」立ち回っていたにすぎない。それに合わせればよいだけの話であった。
- (25) マンデヴィル前掲書, 4 頁。
- (26) 同上書, 35 頁。
- (27) 同上。
- (28) 同上書, 36 頁。
- (29) 同上。
- (30) 同上書, 41-42 頁。
- (31) 同上書, 39 頁。
- (32) 同上書, 40 頁。
- (33) 同上書, 41 頁。
- (34) 同上書, 43-44 頁。
- (35) 拙稿前掲『教育にできないこと, できること』, 34 頁以下, 参照。
- (36) マンデヴィル前掲書, 42-43 頁。
- (37) 同上書, 46 頁。
- (38) ホッブズ前掲『リヴァイアサン I』, 37 頁。
- (39) マンデヴィル前掲書, 33 頁。
- (40) 関連して、ハーシュマン『情念の政治経済学』佐々木毅・且祐介訳, 法政大学出版会, 1985 年, 参照。
- (41) 拙著『からだで感じるモラルティ―情念の教育思想史―』成文堂, 2011 年, 参照。
- (42) カント『永遠平和のために / 啓蒙とは何か 他 3 編』中山元訳, 光文社古典新訳文庫, 2006 年, 35 頁。
- (43) 同上書, 40-41 頁。以下すべて太字下線引用者。ドイツ語原文はすべてウェブで閲覧可能な Akademieausgabe von Immanuel Kants Gesammelten Werken (<https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/verzeichnisse-gesamt.html>) によった (2022 年 8 月 19 日)。
- (44) 同上書, 41 頁。
- (45) 同上書, 42 頁。
- (46) 同上書, 43 頁。
- (47) 同上書, 36 頁。
- (48) 同上書, 39 頁。
- (49) 同上書, 103 頁, 参照。
- (50) 拙著前掲『教育にできないこと, できること』, 67 頁以下, 拙著前掲『からだで感じるモラルティ』, 119 頁以下, 参照。
- (51) 拙著前掲『教育にできないこと, できること』, 67 頁以下, 参照。
- (52) 拙著前掲『からだで感じるモラルティ』, 134 頁以下, 参照。
- (53) スコット『苦しみと悪を神学する―神義論入門―』加納和寛訳, 教文館, 2020 年, 128 頁以下, 参照。
- (54) 拙著前掲『教育にできないこと, できること』, 319-320 頁, 参照。
- (55) 拙著前掲『からだで感じるモラルティ』, 123 頁以下, 参照。

形成的教育実習の実践研究

千葉 昇

キーワード：形成的教育実習，入門期・充実期・発展期・総合期，教職履修カルテ，自己評価ルーブリック

1, はじめに

教育実習は、教職を目指す学生が初めて教師の立場として、総合的に現場実践を学ぶ場である。その実習期間は3週間ないし4週間と短いながらも、朝から放課後までを子どもたちと共に過ごす濃密な学校現場の共有経験となる⁽¹⁾。

大学の教職課程では、残念ながら生の子ども・子ども集団と生活をし、授業をする機会はほとんど無い。模擬授業にしても、あくまで学生が子ども役を果たすために、限りなく優しく子どもの予想を先回りして実践が成り立つ場合が多い。例え教育ボランティアの経験を持っていたとしても、いざ子どもの実態を踏まえた実践となると予想を超えた子どもの反応に戸惑うのが常である。この実習経験をいかに実習生の中に積み上げるかは、現場育成の重要な役割であるとともに、実習生にとって価値と意味のある経験とするには、形成的な教育実習を積み上げることが不可欠となる。本稿は、その教育実習へ取り組む視点を定め、形成的な内容構成への手がかりを考察する取り組みである。

2, 教育実習に於ける4段階育成とその実践計画

4週間の教育実習を想定するとき、その形成段階を、「入門期→充実期→発展期→総合期」の4段階で考えることができる⁽²⁾。

入門期は、子どもとの出会いで始まる実習スタートの1週間である。

子ども、そして子ども集団との人間関係をつくる中で、一人ひとりの実態把握と子ども集団の特質をつかむ実習の土台づくりの5日間である。これが今後の実習に於ける学習・生活両面の方向付けとなる。この出会いの期間は、教師としての実態把握期間ではあるが、言うまでもなく子どもたちにとっても、先生としての実態把握のお試し期間でもある。挨拶を始め様々なコミュニケーションを自分から働きかけると、子ども一人ひとりとのパイプが広がっていく。特に幼稚園や小学校では、遊びを通しての子どもとの触れ合いの中では、子どもたちは本音と真の姿を見せてくれる。子どもたちが在校している内は、常に子どもたちの中に身を置き、積極的に個別に働きかけて、子ども集団の中から子どもを知ることが実態把握に繋がる。

また子ども集団の特質としては、個と集団の構造的な人間関係を把握し、その特徴を理解する必要がある。これは生徒指導の土台となるものである。

更に担任の指導観察を通して学級文化を捉える必要がある。発言の仕方や話し合いの仕方など授業進行を支える学級ルールの把握は、今後の実践にとって欠かせない要素となる。

これらの実態把握は、もちろん入門期だけで終わるものではなく、今後の子どもとの交流の深まりとともに形成的に積み上げられいくものである。

2週目の充実期は、学習・生活の両面の初めての指導を経験して、失敗と成功に学ぶ週である。

場合に寄っては、1週目の終わりから実践に入ることもあるが、この週から授業実践に挑む場合が多い。子ども理解を進めるとともに、基本的な学習指導の進め方を学ぶ位置づけとなる。また、生徒指導への関わりから、朝や帰りの会の学級運営への教師の関わり方を経験し学ぶ機会ともなる。

初めての授業実践に関しては、事前に大学で学んだ教材研究と指導案づくりに則って、1次案を作成し指導を仰ぐ段階となる。その修正を経て2次案作成と子どもが実際に授業で立ち向かう学習材の準備を進め

る。授業本番で使用する提示資料や板書カードは、授業準備の最終段階となる。必ず実際の教室で黒板や情報機器を試すことは欠かせない事前準備である。得てして実践が旨くいかない場合が多いのが初めての実践である。しかしそれが学びの多い初めての実践の価値である。「初心忘るべからず」とは、初めての実践からの学びを忘れずに取り組み続けるべきと言う戒めとして心得るべきことと考える。

3週目の発展期は、学習と生活の土台である学級経営の理解を深め、実践的な学習指導の幅を広げる週である。実践予定が詰まってきて、指導案の仕上げに本番用の板書準備や資料制作、並行して次の授業の1次案作成に修正と追われる日々となる。更に最終週の研究授業の準備も始める時期ともなる。子ども一人ひとりとの信頼ももう一段深まり、生徒指導に於いても担任的役割が増してくる。学級全体をコントロールする経営にも関わることが増えていく。子どもとの学校生活に慣れてきたとはいえ、体力がものいう山場ともなる。子どものために動くことの喜びとやりがいにも目覚めて教師としての醍醐味を実感して、教師としての自分の資質について振り返る時期となる。予測される子どもの反応が少しずつ具体化して、授業進行の過程や配慮すべき留意点も見通せるようになってくる。「子どもと共に創る授業」の意味も体感できるようになってくるのがこの段階である。生徒指導に於いても、子どもと共に次の一歩を考えるカウンセリングマインドの大切さを実感できる段階である。忙しさの中でも、先ずは子どもと共に動き、考えることを最優先して、子どもという鏡に映し出される自分を見つめることを大切にしたい。

最終週となる4週目の総合期は、3週間に渡る実習経験を基に、研究授業や半日・1日指導で担任としての役割を総合的に学ぶ週である。

授業実践では、研究授業という形で、今持てる力を出し切って授業作りと実践に挑戦していく実習の仕上げ段階である。この挑みの中での研究授業の実践こそ、教師を目指す自分の原点と現在の到達点となる現点の自覚となる。そして今後の自分の課題も見い出してくれるものとなる。

生活面でも、朝から帰りまでの学校の1日に携わっていく担任経験の段階となる。4週間というわずかな期間ながら、共に築いた子どもとの信頼を責任ある立場から総合的に問い直すことになる。これもまた、教師としての原点と現点を見つめ、次なる積み上げの一歩を振り返ることとなる。

総合期の終わりは、子どもたちとの別れの場面となる。濃密な4週間は、子どもとの信頼関係を積み上げた4週間である。その最後の場面は、教師を目指す次の自分の一歩を自覚し、意志を決定づけることになるかもしれない。改めて自分の4週間を、子どもの声や実習日誌からじっくり振り返ってみる必要がある。

3週間実習の場合は、入門期と充実期が合同週となり、子どもとの信頼関係づくりに一層の努力が求められる。また、副免許取得等の2週間実習の場合には、入門期・充実期と発展期・総合期の2週間実践となり、すでに1回目の教育実習を経験していることを前提にした実習となる。期間の短さは、より大きな努力と準備を求められるために、事前の準備とともに日々の見通しを持った取り組みが必要となることを心得たい。次頁にまとめたものは、形成的な4週間実習を段階的に整理した「小学校教育実習スタンダード」の改訂一覧表⁽³⁾である。教育実習の見通しと振り返りとして活用したい。

	週目標	学習指導	授業時数	生徒指導(生活指導)	講話・指導	備考
第1週	入門期 子ども・子ども集団と出会い、親しみ、その実態を掴むとともに、初めての授業実践に挑む。	○授業観察とプロトコル(授業記録)の作成 45分の学習過程と子どもの反応 ○T T授業補助 子どもの個別対応 ○教科学習指導(初授業)指導案形式	1	○子ども・子ども集団との出会い ○学校・学年理解 ○学級理解と学級経営方針(学級文化) ○給食指導	○学校理解と実習の心構え(校長・教頭講話) ○学級の特徴と経営(担任) ○指導案の作成と教科指導(教務・担任)	・出勤簿と勤務 ・実習メモ ・実習日誌 ・指導案形式
第2週	展開期 子ども理解を進めるとともに、基本的な学習指導の進め方を学ぶ。	○授業観察とプロトコル(授業記録)作成 導入の工夫とアクティブラーニング ○教科学習指導(1回目～)導入―展開―まとめ ○T T授業補助 子どもの個別対応 ○他学年の授業観察	3～	○基本的な生活指導 ○低・中・高学年の発達段階の理解 ○給食指導・清掃指導 ○朝・帰りの会の指導	○生徒・生活指導講話(主任) ○児童の発達段階(各担任等) ○保健講話と特別支援(保健主事等)	・生徒指導と特別支援 ・保健室補助
第3週	充実期 学級経営の理解を深め、実践的な学習指導の幅を広げる。	○教科学習指導(2回目～) ○専科・道徳・領域指導 ○研究授業検討	5～	○学級経営の理解を深める。 ○小集団と個別指導 ○学級事務補助 ○給食指導・清掃指導 ○朝・帰りの会指導	○特活講話(主任) ○研究授業指導(学年・担任等)	・係活動 ・委員会 ・クラブ活動
第4週	総合期 3週までの実習経験を基に、研究授業や半日・1日指導で総合的に学ぶ。	○教科学習指導(3回目～) ○研究授業と協議 ○半日・1日指導	1 4～6	○半日・1日指導 ○小集団と個別指導 ○給食指導・清掃指導 ○朝・帰りの会指導	○研究授業協議会 ○4週間実習の振り返り ○実習を終えて(校長・教頭・教務・担任)	・片付け ・実習評価
	※生徒指導を土台にした総合的な実践的指導力を身につけることこそが、確かな今後の財産になります。	指導案作成 ・指導案は、事前に1次案・最終案を提出し指導を必ず受けること。 ・研究授業は、全教員に配布すること。 ・小学校の担任は、基本的に全科指導。国語・社会・算数・理科は、各2時間以上実施。音楽・図工・体育・道徳は、1時間以上実施。そして・家庭科・生活科・総合 ・英語活動は、担当学年に応じて実施。 ・指導案はもちろんのこと、板書計画に基づいた板書カードやワークシート等、授業の実際に使用するもの(学習材)の事前準備も欠かせません。子どもの作品には必ず目を通し、コメントして返却することも大切。(指導案の作成については実習スタンダードを参照)	14時間以上 ※実施時数の多さは、もちろん実践力伸長に結びつきますが、確かな指導案に基づいた確かな指導こそが更に大切です。	出勤簿 実習日誌 ・実習日誌は、次の日の朝までに必ず提出し、指導・検印を受ける。(実習日誌の書き方については、実習スタンダード参照)	・各講話・指導では、必ずメモを残し実習日誌の中に項目をあげ、自分なりに気づいた点、考えた点をまとめて自らの財産にすること。 ・研究授業の協議会を通して、各先生からの指導を受け止め、次の一歩に活かす。 ・4週間実習の振り返りで自分成果と課題をまとめる。	※実習の心得(実習スタンダード)を繰り返し読み返すとともに、実習校からの留意点を守ること。

3. 教育実習を振り返る

1日24時間をフルに活用してきた充実の教育実習を終えると、事前指導の学びから事後指導の学びを迎える段階となる。現場実習の感触を失わないうちに、教師を目指す自分の次の一步のステップアップのために、確かな成果の分析を整理しておく必要がある。もちろんわずか4週間の教育実習が全てを定めるものではないが、自分の教師としての可能性を見いだすには十分な体験となる。

例えば新聞形式で整理するとすれば、授業力として「忘れられない授業場面」を想起して、学びのキーワードとしての見出しを付けながら、4週間で学んだ授業実践力を振り返る必要がある。また生徒指導力としては、「忘れられない生活場面」を想起して、見出しを絞りながら4週間で学んだ生徒指導の実践力を振り返る事が欠かせない。

更に、変わり続ける児童・生徒の今を把握するために、子どもだった当時の自分自身と比較しながら「子ども新発見」を、前述二つの振り返りを基に記しておくことも大切なこととなる。

最後に、社説とすべく記すまとめは、実習の成果と残された自分の課題の明記、そしてこれから取り組むべき次なる一步の方向付けとなる。

4. 教職履修との関連

これらの土台には次頁に記した教職履修カルテ⁽⁴⁾に示した6領域6観点の36項目の自己評価が連動しており、教職課程全体の大きな指針となっていることは言うまでもない。後の頁で示した6領域6観点と自己評価ルーブリックは、1年から4年までに修得すべき段階的指標である。これは、4年間の教職履修を見通したものであり、6領域各6観点を、1年次、2年次、3年次、そして実習を挟んで段階的に積み上げる4年次の到達目標と履修状況を示したものである。そして、レーダーチャートで指標化し、その変化の根拠を見える化している。やはりいずれも、形成的評価を基に構成され、次なる一步を見つめるものとなっている。

その領域設定は、「教師としての基盤づくりとなる教職基礎」「子どもの力を引き出し、魅力的・効果的な授業力としての授業・保育実践」「自己指導力を育む生徒生活指導」「子ども・子ども集団を共に営む学年・学級経営」「担任としての総合的実践力の現場実習」「創造的な教師となる探究力とリテラシー修得の新しい教育動向」の6領域で、更に各6項目の計36項目で自分教師力を振り返るものとなっている。

その中でも、教育実習に於いては授業保育実践と生徒指導が実習の核になることは言うまでもない。この指導案構成から授業実践に至る学びについては別稿を参照されたい⁽⁵⁾。

学び積み上げる学生たちは、毎年年度末にこの自己評価ルーブリックを指標として振り返るとともに、各領域の次年度の行動目標となる具体的な目標設定へとつなげていく。まさに教職履修の形成的評価の具体化を図ったものとなっているのである。

4年次の「教職実践演習」においては、実習を踏まえた振り返りとなり、レーダーチャートが大きく広がる場面が多く見られる。そして教職現場に出るまでの残り期間で積み上げる課題を整理することとなる。

現在このデータ整理は、赴任後の4年間も継続してその変化の分析も継続している。

教職履修の6領域6項目

- (1) **教職基礎** 教師として求められる教育的愛情や熱意, 使命感, 責任感, 及び豊かな教養
 - ①教師像(使命感・責任感・意欲)
 - ②教育的愛情(熱意・根気・フォロアーシップ)
 - ③表現力とコミュニケーション力
 - ④協働意識(チームワークとリーダーシップ)
 - ⑤児童心理と発達
 - ⑥法規理解と服務
- (2) **授業・保育実践** 子どもたちが持つ能力を発揮させ, 授業を魅力的且つ効果的に設計・立案し, 実践する力の修得。
 - ①教材研究(教材解釈と学習材研究)
 - ②指導計画・指導案の設計・作成(問題解決の学習過程・学習活動・評価)
 - ③児童理解(受信と交流)
 - ④授業実践力(発信と交流)
 - ⑤個への対応
 - ⑥授業評価
- (3) **生徒生活指導** 確かな児童理解に立脚し, 個や集団との信頼ある人間関係を築き, 問題に対して的確に対応・行動し, 自己指導力を育む力の修得。
 - ①児童理解とカウンセリングマインド(受信)
 - ②生徒指導力(発信)
 - ③個別指導(個・集団への指導)
 - ④進路・キャリア指導
 - ⑤保護者対応
 - ⑥特別支援を要する児童への対応
- (4) **学校・学級経営** 子ども理解に基づいて, 学年・学級を経営していく指導・支援力と協働力, そして説明責任能力の修得。
 - ①学校・学年・学級理解
 - ②学年・学級経営(協働力と経営実践)
 - ③集団指導(全体・グループ)
 - ④個別指導
 - ⑤特別活動と学級指導
 - ⑥アカウンタビリティ(説明責任)
- (5) **現場実習** 子どもとの豊かな関わりを通じた, 担任教師としての総合的な実践力の修得
 - ①教育実習
 - ②観察実習(授業観察とプロトコル)
 - ③介護・特別支援実習
 - ④ボランティア実習
 - ⑤研修・研究会参加
 - ⑥その他の実習経験
- (6) **新しい教育動向** 教育の新しい動向や施策に基づき, 創造的な教師となるための探究力とリテラシーの修得。
 - ①総合的学習等
 - ②情報リテラシー
 - ③英語活動等
 - ④社会参加
 - ⑤教育改革の動向
 - ⑥最新の教育情報

教職履修カルテ（自己評価用ルーブリック）

※学修項目は□にチェック

	I. 教職基礎	II. 授業・保育実践	III. 生徒指導	IV. 学年・学級経営	V. 現場実習	VI. 新教育動向
優 4 年 次	□教師として求められる教育的愛情や熱意、使命感、責任感、コミュニケーション力を高め、豊かで幅広い教養を修得している。	□子どもたちの持つ能力を發揮させ、授業や活動を魅力的かつ効果的に設計・立案・実践する力の修得を積み上げている。	□多面的な子ども理解に立って、個や集団との信頼ある人間関係を築き、問題に対して的確に対応・行動し、子どもの自己指導力を育む力を修得している。	□確かな学級理解に基づいて、学年・学級を経営していく指導力・支援力、そして説明責任能力を修得している。	□理論と実践の往還の中で、子どもとの豊かな関わりと活動を通して、総合的な実践的指導力を修得している。	□教育の新しい動向や施策に基づき、創造的な教師になるための探究力とリテラシーを修得している。
良 4 年 次	□自らの教師像を求めて、教育的愛情や熱意、使命感、責任感を求め、豊かな教養の修得を積み上げている。	□子どもの実態を踏まえて、目標が確かで効果的な授業を設計・立案・実践する力を修得している。 □各教科演習	□確かな子ども理解に努力して、個や集団との信頼ある人間関係を築き、問題に対応・行動し、子どもの自己指導力を育むことに努力している。	□子どもの学年発達・心理を踏まえて、その学級の特徴を理解して、指導力・支援力の修得に努力している。	□子どもとの多様な関わりを大事にして、実践的指導力の積み上げに努力している。	□教育の新しい動向や施策を理解し、教師としての探究心とリテラシーを高める努力をしている。
可 4 年 次	□自らの教師像を見つめ、教育的愛情や熱意、使命感、責任感を自覚し、豊かな教養の修得に努力している。	□子どもの実態を基に、目標を立てた基本的な授業を設計・立案し、実践しようとして努力している。 □卒業研究	□子ども理解に努力して人間関係を築き、問題に対して基本的な対応・行動し、子どもの自己指導力を育むことに努力している。	□学年・学級の特徴を把握し、経営していくための基本的な指導力・支援力の修得に努力している。	□子どもとの積極的な関わりを通して、実践的指導力の修得に努力している。 □教育実習 □教育実践演習	□教育の新しい動向に目を向け、教師としてのリテラシーを積み上げる努力をしている。
実 習 前 3 次	□子どもの発達段階・心理を理解して自分の教師像を構築し、豊かな教養の獲得に努力している。 □教育法規	□子どもの主体的な学びを大事にして授業構想を考え、アクティブラーニングを組み、実践することができる。 □各教科教育法 保育内容の指導法	□子どもの発達段階・心理的理解に努力して子どもに正対し、共に考えることができる。 □生徒・進路指導 □特別支援教育	□学級経営を支える教師の役割を理解して、個と集団に対することができる。 □教育相談	□子どもとの基本的な関わりを通して、実践的指導力の修得に努力している。 □介護等体験	□新学習指導要領の3つ学びを理解して現代の教育課題への対応について考えることができる。 □総合的学習
2 年 次	□学びや子どもとの触れ合う経験を通して、自分の教師像の柱立てをすることができる。 □教育・発達心理	□授業における教師の働きを理解して、子どもと共に創る授業を考えることができる。 □幼児と保育内容 □教科の基礎・概論 理論と実践	□カウンセリングマインドに立って子ども心の動きを受け止め、正対する中で共に考えることに努力している。	□学級経営は、個と集団の理解を土台として、指導と支援で成り立つことを理解している。 □道徳教育	□自分から子どもに働きかける関わりの中で、子どもの実態把握に努力している。 □教育ボランティア	□現代の基本的な教育課題と新しい動向の理解に努力している。 □教育方法と情報技術
1 年 次	□教師を目指した経験や契機を振り返り、自分の目指す教師像を構築しようと努力している。 □教育学の基礎	□基本的な授業の構成要素を理解して教材研究をし、子どもと共に創る授業を理解することができる。 □幼領域の専門事項	□子どもとの信頼ある人間関係を築くには、何よりも子ども理解が土台であることがわかる。	□学級経営は、個と集団の理解を土台として、子どもと共に作り上げていくことわかる。 □特別活動	□子どもとの実際の関わりの中で、現場から実践的に学ぶ努力をしている。	□自分の経験を振り返り、現代の教育的課題を柱立てして考えることができる。

5. 終わりに

「たかが4週間、されど4週間」という実習の格言は、4週間の実習で教職のすべてがわかるわけではなく、自分の教職としての武器が存分に見いだせるわけでもないという「たかが」の例えである。ましてや他人の学級経営に支えられての教育実践経験であり、教職に就いた折には、自らの学級経営という土台作りから始めるのが常となる「たかが」の例えだからである。その苦勞と努力を自ら積み上げてこそその実践的指導力の必要性という意味なのである。

しかしながら、4週間の実習日誌⁽⁶⁾をじっくり読み返すとき、教職における自分の片鱗を見出し、教職への道を拓き、時には目指す決断をさせる4週間でもある「されど」であることに間違いはない。だからこそ、形成的教育実習の積み上げは、教職を目指す実習生のキャリア形成にとって必要不可欠になるものと考えている。

しかしそこには、実習経験が全ての実習生にとって共通ではないという問題が横たわっている。

まずは、子ども・子ども集団も違えば、学びの段階にも大きな差があるという個別事例的問題がある。発達段階が6年間に及ぶ小学校では、その差違が最も大きく、学習・生活集団としての育成の差違も多様で個別の実習経験となる。更に地域性の違いもまた子ども集団の差違を生み出す大きな要因となる。特別支援の必要な子どもの増加が顕著な現状の中での実習経験の違いは、教育現場が持つ個別対応の問題でありながらも、更に実習経験の大きな差違となって顕れてくる。

次に指導体制と指導内容の差違の問題があげられる。授業実践指導に於いては、指導案形式の違いを始め、指導計画から本時の指導に至るまで多様な幅を持つこととなる。もちろん受け止める実習生の力量と努力の差違の問題はあるものの、やはり大きな差違となって顕れる。これは、その土台となる生徒指導や学級経営に於いても差違となって、共通な形成過程にはならないものとなる。

そこで、体験と省察の往還を確保した教育実習を求めて、少しでも形成的共有のために作成したのが、実習スタンダードの自己評価ルーブリックと教職カルテである。特に自己評価ルーブリック作成に当たっては、他大学のポートフォリオに学びながら⁽⁷⁾⁽⁸⁾ 本学文学部教育学科初等コースの教職履修カルテの理念に立って⁽⁹⁾ 6つのカテゴリーを設定している。

現場実習の教育的機能の大きさは、学生として教師への未来の道を開くばかりか、新任教員としても心の支えになる経験になることが指摘されている⁽¹⁰⁾⁽¹¹⁾⁽¹²⁾。その共通性と充実を図ることは、教師としての力量形成や職能的成長という教員養成過程にとっては忘れてはならない教育実習の課題であるものと受け止めている。

注

- (1) 東京学芸大学附属大泉小学校編 2014「教育実習の手引き」pp.32-48
- (2) 国士舘大学文学部初等コース 2021 教育実習スタンダード第4版改訂
- (3) 国士舘大学文学部初等コース 2023 教育実習スタンダード第5版改訂 pp.1-2
- (4) 国士舘大学文学部初等コース 2023 教職履修カルテ第8版改訂 p1
- (5) 千葉昇 2019「学習指導案の構成」国士舘大学『初等教育論集』第20号
- (6) 国士舘大学文学部初等コース 2022 改訂版 教育実習日誌
- (7) 京都大学「京都大学教職課程ポートフォリオ」
- (8) 西岡加名恵・石井英真・川地亜弥子・北原琢也 2013「教職実践演習ワークブック」ミネルプア書房
- (9) 千葉昇 2011「教職実践演習の実践的課題—6つのカテゴリーとリーダーチャート—」国士舘大学文学部人文学会国士舘人文学創刊号（通関43号）
- (10) 米沢崇 2008「我が国における教育実習研究の課題と展望」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第1部第57号
- (11) 永田孝夫 2012「教育実習における授業実習の現状と改善—「教育実習記録」から実習生の授業実習を分析する—」『愛知大学教職課程研究年報』第2号
- (12) 竹村精治・菅井悟・高橋伯也 2017「教育実習生の現状と課題—教育実習校による評価を通して—」『東京理科大学教職教育研究』第3号

昭和 20 年代後半での系統学習への接近

正 田 良

キーワード：生活単元学習，算数・数学教育，検定済教科書，学習指導要領

1. はじめに

1947（昭和 22）年告示の学習指導要領から，昭和 33（1958）年に告示される学習指導要領によって系統学習による教育課程が示されるまで，日本の算数・数学では生活単元学習が支配的であったとされる（例えば，大日本図書（2007））。この主張は，学習指導要領によって学校教育での授業が規定されることを前提としている。学習指導要領があり，それに準拠した文部省検定済教科書が供給され，それを主たる教材として授業が行われる。しかしこの過程には，教科書の著作者，学校で授業を行う教員という 2 段階での担い手があり，この過程で，選択的な意思決定が為される。第 1 に，教科書の編輯，つまり教科書の目次と学習指導要領の記述との関連。第 2 に教科書の紙面から授業創りをする際の両者の関係である。

この小論では，特に小学校教科書の面積の扱いに注目し，学習指導要領の規定性の検討を試みる。それをもとに，1950 年代を通じて算数で生活単元学習が支配的であったかの検討を行う。また戦後の系統学習と，戦前の算数・数学に関する教育運動との関連についても，みることにしたい。

2. 学習指導要領の規定性の検討

2.1 学習指導要領と教科書に記載される用語・記号

戦前の教育課程は，教授要目によって規定されていた。西欧で数学教育改造運動が盛んになり，「緑表紙」との通称を持つ教科書が，1935（昭和 10）年度から学年進行によって発行された。小学校用の第四期国定算数教科書『尋常小学算術』である。この教師用書にあるように，「児童の『数理思想』を開発」し，「日常生活を数理的に正しくする」ことを目標として編集されている。また，教材は数・量・形に関する基礎的なものとされている（海後他編，1964：Vol.13「所収教科書解題」の p.14）。

戦後の学習指導要領に対応するものとして，戦前では教授要目をあげることができる。山本（1999）にあるように，小学校では，小学校令施行規則という文部省令の冒頭に教科の目標が記されていた。算術科の総括目標の部分を表 1 に整理する。

表 1：小学校令施行規則による算術科の総括目標

1891 年（明治 24 年）	小学校教則大綱（文部省令第 11 号）	算術ハ日常ノ計算ニ習熟セシメ兼テ思想ヲ精密ニシテ生活上有益ナル知識ヲ與フルヲ以テ要旨トス
1900 年（明治 33 年）	小学校令施行規則（文部省令第 14 号）	算術ハ日常ノ計算ニ習熟セシメ生活上必須ナル知識ヲ與ヘ兼テ思考ヲ精密ナラシムルヲ以テ要旨トス
1941 年（昭和 16 年）	小学校令施行規則改正（文部省令第 4 号）	理数科算数ハ数，量，形ニ関シ国民生活ニ須要ナル普通ノ知識技能ヲ得シメ数理的処理ニ習熟セシメ数理思想ヲ涵養スルモノトス

昭和 16 年の改正で，これまで学習の対象が「計算」であったのに対して，「数・量・形」となっている。明治 33 年で示された算術の総括目標が，昭和 16 年まで約 40 年間の算術科の総括目標として通用した（山本，1999：p.224）。つまり緑表紙での「数・量・形」は，総括目標を改正する前に国定教科書に取り入れられていた。教師用書の各学年初めの「凡例」には，「日常生活によく現れ，しかも，児童の心理・技能に適應するものを選び」とあり（中谷・上垣，2010：p.275），のちに塩野直道（1947）は，「施行規則の算術の要旨の現代的解釈として認められたのであった」（p.43）と述べている。つまり，数理思想を開発，あるいは思考を精密にする手段として「形」や「いろいろな問題」が取り入れられたとの説明が為されている。

1945 年前後の，国定教科書や検定教科書の内容，特に用語が学習指導要領の規定と一致しない例もあっ

た（長崎，2000：p.76）。また，新制中学校用に1947（昭和22）年に作成された国定教科書には，「目次に現れない発展的な扱い」（千田・正田，2022：p.23）がみられる。例えば，学年配当上は中2の後半となっている方程式の内容が中1での「計算練習」としてあった。

2.2 授業での利用を考慮した教科書のデザイン

生活単元学習と系統学習との差異は，授業1時間の構成によるところが大きい。教科書を子どもに開かせて授業を進める場合，そのページや見開きがどう構成されているか，あるいは教科書の節の題名が何であるかに授業に影響を与える。このような観点でみると1950年代に大きな変化が教科書にある。千田・正田（2022）は，新制中学校用に編輯された数学教科書の以下の2つの特徴に注目した。第1に，1950年ごろ（昭和27年使用開始）の教科書は，生活単元を連想させる単元名が主で，数学的事柄を連想させる単元名が少数であった。しかし，1955年ごろ（昭和30年使用開始）の単元名は，逆に数学的事柄が主で，生活単元を連想させるものが少数となったことである。第2は，教科書を使って授業する際のやりやすさに留意すること。例えば，

- ・（単元の展開）各単元のはじめや，各章のはじめに，見通しを立てる目的で，話し合うための問題提起を行う。
- ・一項目は1ページまたは見開き2ページにまとめる。
- ・項目ごとに末尾に数学的事項のまとめを記す。
- ・大体1時間の授業で2ページ進める見積もりとする。

の留意点が，巻頭の「本書を使用される先生方へ」に記されている。なお，これは既に野村武衛他（1952）『私たちの数学の本』（5：中教（中数829））にもみられる。このような工夫は，現代の教科書では常識的な方針であってどこでも見られることである。しかし，あとで見るように1時間の算数・数学の授業時間の中で数学的事項がどのように扱われるかが，この時期に変容を遂げている。

2.3 授業構成からの検討

面積は，フランス公教育の端緒となるコンドルセ（1792）に「距離や畑の面積や壁の高さを測り，…（中略）…まったく初歩的な，いわば見ただけで証明されるような幾何学の命題だけで十分なのである」（p.23）とあるように，市民生活の維持向上に必要な知識・技能とされてきた。しかし，日本の国定教科書の第一期から第三期にあたる通称「黒表紙」では，図形を扱うことに消極的であったため，本格的な扱いは，第四期国定教科書を待たなければならない。

しかし，それ以前にも，単位換算や，応用問題としての面積の計算に応じた記述はあった。第三期改訂版での面積の記述は，次のような小問を並べることによって記述されている

尋4 II（p.37）：[面積1]

- (1) 1辺ノ長さ1 mノ正方形ノ面積ヲ何トイフカ。1 dmノモノヲ何トイフカ。1 cmノモノヲ何トイフカ。又1 kmノモノヲ何トイフカ。
- (2) 1辺ガ3 cmノ正方形ノ面積ハ幾平方センチメートルカ。5 mノモノハ幾平方メートルカ。
- (3) 1辺ガ10 mノ正方形ノ地ノ面積ハ1 aデアル。1 aハ幾平方メートルデアルカ。
- (4) 1 aハ1 haノ何分ノ1カ。
- (5) 2.4 haヲaデ書ケ。60 aヲhaデ書ケ。又3675 haヲaデ書ケ。
- (6) 1辺20 mノ正方形ノ面積ハ幾アールカ。又1辺100 mノモノハ幾ヘクタールカ。（海後他編，1964：Vol.13，p.409）。

尋5 I（p.18）：[面積1]

- (6) 三角形ノ面積ハ縦横ガ其ノ三角形ノ底辺ト高サニ等シイ矩形ノ面積ノ半分ニ等シイ。底辺ガ7

c mデ高サガ6 c mノ三角形ノ面積ハ何程デアルカ。(海後他編, 1964 : Vol.13. p.425)

第四・五期の前に、その後の時期である生活単元学習期の国定教科書(1947(昭和22)年使用開始の「第六期国定教科書」)を見てみよう。面積については、小学校3年 p.76に、「畑の広さ」として「茂君の家の畑と、進君の家の畑と、どちらが広いか、しらべることにしました」(海後他編, 1964 : Vol.14. p.296)とあり、正方形、矩形(長方形)の説明とともに、p.78まで記述されている。そのあと、小学校4年に部落の広さ(上 p.4)、5年にヘクタール(上 p.2)などがみられる。ここでは「学級園」(6年上)の内容(海後他編, 1964 : Vol.14. pp.403-405)に注目しよう。なお、この6年上は、この部分の前に、「校地の測量、校舎の測量、模型の作製」(pp.1-12)、この後に、「木の高さ」と比(pp.121-147)と、身近な建物などを数理的な方法を用いて計測するという現実世界に関連のある内容が扱われている。

上の図は、秋子さんたちが作った学級園の縮図である。どの学級園が一番広いだろう。

秋子さんたちは、学級園の広さをくらべている

秋子「その学級園のも、広さは同じでしょうか。」

○「六年二組のが、いちばん広いと思います。」

秋子「どんなにして、これをたしかめたらよいでしょう」

以上が、p.51の後半部分である。前半部分は、「学級園の縮図」で占められ、こうした学級会風の談話が、p.52の最後まで記述される。直後のp.53の冒頭部分を引用する。

○「その三角形を二つつぎ合わせると、矩形になります。」

みんなで、六年二組の図の面積を計算している。

私たちが計算してみよう。

~~~~~

辺の長さが1cmある正方形の面積を「一平方センチメートル」といい、「1 cm<sup>2</sup>」とも書く。

こうして、p.59の「ひし形の二つの対角線を使って、その面積を計算するにはどうするか。その方法を言ってみよ。／また、式に書いてみよ」(「／」は原文での改行を示す。以下同様)に至るまで、やや駆け足ながらも、三角形・四角形の面積の公式に関して記述されている。

現代の教科書に比べて、導入の学級会風の談話が長い。つまり【物語風】となっている。それも、途中の説明をはさみながら、p.59の「秋子さんたちは考えている。私たちが考えよう。」も含め、単元全体にわたって記述の主要を占めている。途中の子どもに問題を出すための「問」も少ない。

さて、生活単元学習期以前の国定教科書第四期についてみることにしよう。緑表紙の小4上に「面積」という題名の記述がある。冒頭のp.34の文章の冒頭から最初の頁(p.34)の最後まで(海後他編, 1964 : Vol.13. p.595)を引用する。なお、第四期国定教科書「緑表紙」の後継となる第五期国定教科書「水色表紙」での対応部分は、学年配当(小4・前半：初等科算数三 p.60)、題名ともに第四期と同じとなっている(海後他編, 1964 : Vol.14. p.111)。

学校ノ作法室ハドレダケノ広サデセウ。／教室ハドレダケノ広サデスカ。／教室ノ縦横ヲハカツテ、一米ヲ一糎ニチジメタ図を書イテゴランナサイ。／カズ子サンノ教室ハ、縦ガ九米デ、横ガ七米デス。理科ノ教室ハ、縦モ横モ八米デス。一米ヲ一糎ニシテ、コノ二ツノ教室ノ図ヲ書キナサイ。ソレヲ切りヌイテ、両方ノ広サヲクラベテミマセウ。

なお、三角形・四角形の面積の公式については、（緑表紙4年下 p.25）

右ノ平行四辺形ノ面積ハ、ドレダケアルデセウ。ノツノ対角線デ分カレタニツノ三角形ニツイテ考ヘナサイ。（海後他編，1964：Vol.13. p.617）

と別の箇所でも扱われている。「どれだけの広さですか」などの問や、「比べてみましょう」などの指示がある【問題集風】の記述となっている。水色表紙についても（小4・後半 pp.54-55）緑表紙と同様に別の箇所でも扱われているが、矩形の面積に帰着させる方法を2通り示している（海後他編，1964：Vol.14. p.128）。両者を比較して、緑表紙・水色表紙の特徴として次の事柄を指摘できる。

- ・ 題名が「面積」と数理的な教材内容の名称となっている。
- ・ 教科書の著者から読者（児童）への問、若しくは指示の形の記述となっている。
- ・ 問題を解くのに必要な数値的情報を入れている。
- ・ 広さを比べる際の直接比較の方法を指示している。
- ・ 実寸の直接比較が困難であるので、縮図で行うことを指示している。

やや指示的な事柄が多いが、これらの特徴によって、授業開始から数分のうちに、また教科書の冒頭の頁で、児童はこの時間の主発問を把握し、数学的活動に集中することが可能となっている。現代の検定済教科書の特徴がみられる。一方、第六期国定教科書では4つの学年にわたって分散して扱っている。面積の単位についてそれぞれ扱っているためである。

戦前あるいは戦時中の緑表紙や水色表紙は、正田良（2019）に指摘したように、むしろ戦後の系統学習（1958（昭和33）年告示の学習指導要領以降で期待される学習形態）に共通する特徴がある。第六期国定教科書は1947（昭和22）年から使われるが、1949（昭和24）年から検定済教科書も発行され、次第に教科書の種類も増えていった。そして系統学習とされる教科書が使われ始める1961（昭和36）年までの間に、学習指導要領の改訂も、検定済教科書の小改訂もあった。多くの検定教科書が検定済となっている。第六期は第四・五期とも、戦後の系統学習期とも異なる特徴を持つ。では、第六期と戦後の系統学習との間の教科書はどちらの特徴を持つのか、次節以降で見ることにしよう。

## 2.4 1950年代の教科書

「義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律」は1963（昭和38）年に公布（昭和三十八年法律第百八十二号）されたものである。これの第十四条に、

「政令で定める期間（筆者注：現在は4年間）、毎年度、種目ごとに同一の教科用図書を採択する」とある。そのため、現在では学習指導要領の改訂による「大改訂」の他は、4年ごとに「小改訂」を各社が行っている。しかし、それ以前には、後で表3にみるように、改訂の頻度がまちまちであった。なお、採択可能な教科書は、文部省が『教科書目録』を発行している。

また、教科書図書館は、『教科書目録』の情報をもとに、データベースを作っている（<https://textbook-rc-lib.net/Opac/search.htm>）。同一の発行者（出版社）が、複数種類の教科書を出版することもある。例えば、発行者番号11の学校図書は、辻正次・吉田洋一『五年生の算数』（教科書番号526）も、戸田清（監修）『算数の学習』（教科書番号528）も出した。また、旧版に当たるものも新版も両方採択可能であった。

## 3. 面積の記述に関する1950年代の教科書の変化

### 3.1 教科書で授業の記述タイプの変化

面積の記述に関して、表2に示す4通りに分類した。表3には、当該の教科書が使用可能であった年度

に関して、この 4 通りのそれぞれが教科書の種類数において占める割合を記した。当該タイプの種類数を全体の種類数で割った百分率の小数部分を四捨五入した。そのため、総和が 100 とならない場合もある。

表 3 は、1951（昭和 26）年から、1959（昭和 34）年の間に検定済で採択可能な 5 年生用の算数の教科書について、面積の記述に関して調べた結果を示したものである。なお、簡単のため、改訂を考えに入れたとしても採択可能であった期間が 3 年間未満のものは省いた。

表 2： 2つの観点による 4 通りの区別

|                                       |                                          |                                        |
|---------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------|
|                                       | 【物語風】 準備や扉の解説を除外した最初の頁でも、専ら登場人物の会話に終始する。 | 【問題集風】 最初の 2 頁の中に読者に著者が質問したり指示したりしている。 |
| 「学級園」「バレーコート」など面積を考察する対象を章の題名（主題）とする。 | ab                                       | aB                                     |
| 主題として「面積」、「広さ比べ」などの数学の概念を題名（主題）とする。   | Ab                                       | AB                                     |

表 3： 採択可能な教科書の種類に占める 4 つのタイプの割合（%）の変遷

|     | 1952 | 1953 | 1954 | 1955 | 1956 | 1957 | 1958 | 1959 | 1960 | 1961 |
|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 種類数 | 4    | 10   | 12   | 16   | 19   | 18   | 17   | 16   | 16   | 11   |
| ab  | 75   | 60   | 58   | 44   | 37   | 28   | 18   | 13   | 13   | 0    |
| Ab  | 0    | 0    | 0    | 6    | 11   | 11   | 12   | 13   | 13   | 0    |
| aB  | 0    | 20   | 17   | 13   | 5    | 6    | 6    | 6    | 6    | 0    |
| AB  | 25   | 20   | 25   | 38   | 47   | 56   | 65   | 69   | 69   | 100  |

戦後の系統学習の最初の教育課程とされる 1958（昭和 33）年告示の学習指導要領で、面積の学年配当は、小学校 4 年となった。そのためこれに準拠した教科書については、4 年生用の教科書について調べた。1960（昭和 35）年に検定を受け、1961（昭和 36）年に使用開始となるものである。これについて調べた結果は、表 3 の右端の列に記した。

1955（昭和 30）年から、1957（昭和 32）年にかけて教科書の種類が増えるとともに、ab のタイプの割合が減少している。その減少分は Ab のタイプ及び AB のタイプに移っている。また、1957（昭和 32）年から、1958 年（昭和 33）年にかけて、ab のタイプから AB のタイプへ移る変化もある。昭和 33 年告示の学習指導要領によって検定を受けた教科書（教科書の大改訂）の使用開始年にあたる 1961（昭和 36）年には、ついに、AB のタイプが全部となった。なお、ここでは教科書の種類数のみに注目しているので、使用された部数については考慮していない。

### 3.2 教科書に記載された著者からのメッセージ

1950 年代の算数の教科書の変化は、何に影響されたものだろうか。この背景を教科書の前書きなどに見られる著者からのメッセージのいくつかによって考察しよう。

教科書の巻末、あるいは巻頭に、ときおり、「教科書を使われる先生や父兄のみなさまへ」などとして、教科書の編集者や著者からのメッセージが載せられることがある。教科書の採択用見本を調べる際に目に留まりやすいようにするメッセージである。

なお、それぞれの引用の冒頭には、[教科書番号：教科書図書館の分類番号] によって出典を示し、引用部分の終わりを「/■」によって示す。例えば、冒頭の [551：A2|305|27/28] では、「305」の頭位「3」は算数を表し、305 の末位の「5」は 5 年生用の教科書であること。最後の、「27/28」とは、昭和 27 年度に検定を受け、昭和 28 年度から使い始められた教科書であることを示している。

[551：A2|305|27/28]（東京書籍）

この教科書を使われる先生や父兄のみなさまへ

わたくしたちは、昭和24年以来次のような点に特に注意して、小学校の算数の教科書を編集してまいりました。

(1) 子供の身のまわりのことを、数量の面から考えさせ、整理することによって、数量や図形の扱いになれさせ、よりよい生活ができるように導くこと。

(2) 子供が興味をもつような内容を盛り、どの子供にも理解され、親しまれるようにすること。……(中略)……

また、文部省からは昭和25年10月28日付通達によって、小学校算数科の指導内容の改訂案が示されましたので、この教科書は、昭和26年度にその線に沿った改訂をいたしました。……(中略)……過渡期に適するようにいたしました。このような事情は、昭和28年度からはなくなりますし、文部省の新指導内容も昭和26年12月5日付通達によって一応まとまったものとなりましたから、さらに改訂を重ねまして、新しい情態に全く応ずるようにしたのが、この版であります。……(中略)……すべてこの教科書では、上の(1)、(2)の方針に従って述べました。また、各単元の後には、“まとめ”の欄を設けてその要約を示し、“練習”“テスト”“研究”によって、児童の能力に応ずる指導ができるようにしました。

／■前半部分は、昭和26年告示として確定する『学習指導要領(試案)』に準拠して作った教科書であることを記している。しかし、後半の部分には、単元ごとに「まとめ」を示し、数学の学習内容を重視していることを表明している。

#### [585 : A2|305|30/31] (東京書籍)

……この教科書は、幸いにみなさまのご支持を得まして、全国の最も多くの児童に使われており、……そこで、わたくしたちは全国の先生方からうかがったご意見によりまして、今回この教科書を改訂いたしました。その結果、文部省の指導要領に示されていない教材をもったところもあります。たとえば、暗算の重視、5、6年における三角形の面積、小数の乗除を小学校課程中に完了するようにしたことなどであります。これらは、わたくしたちも十分研究の上いたしましたことで、大綱においてはもちろん指導要領に従いました。また、……(中略)……

今回の改訂で、本書の構成は次のようにいたしました。

(1) 1学年を12単元……(中略)……

(2) 各単元は最初のページで学習内容の簡単な示唆を与え、最後の「まとめ」でその要約をします。本文は大体3つの小単元に分け、各小単元の後に原則として「練習」をおきます。また、「まとめ」の後に、「練習」「復習」「テスト」「研究」及び次の単元のための「準備テスト」をおきます。なお、本文中随所に問がはさんであります。／■この記述から、東京書籍のシェアが伸びたことをうかがうことができる。ちなみに現代でも啓林館とともに東京書籍はシェアが高い発行者である(教科書研究センター、1984)。学習指導要領以外の教材を「もった」として独自色を出している。その教材の例として三角形の面積も挙げられていることに注目したい。そして、引用の最後にあるように「本文中随所に問」をはさむことによって、教室の受け答えに利用できるような授業での使いやすさも狙われていることがわかる。

なお、昭和33年告示の学習指導要領からは、「試案」の文字が消え、学習指導要領には法的基準性が生ずる(文部省、1992)が、次の[597:A2|305|33/34]は、それ以前の昭和26年告示の『学習指導要領(試案)』によったものである。そのため、学習指導要領からのずれが許容され、それを長所として述べてもいる。

#### [597 : A2|305|33/34] (東京書籍)

今回、わたくしたちは算数教育界の動向に従いまして、この教科書を改訂いたしました。その結果、文部省の指導要領の内容とは、多少異なる点も生じました。たとえば、この学年では千億までの数を扱い、分数の約分を取り上げ、割合の指導の充実をはかったことなどであります。これらの点は、わたくしたちも十分研究のうえいたしましたことで、大綱においてはもちろん指導要領に従いました。／■

この教材の学年配当の先取りは、東京書籍以外にも昭和 33 年に検定を受けた教科書において行われている。

[593 : A1|305|32/33] (日本書籍)

先生と家庭の皆様へ 本学年指導上の注意

3. 従来は、6 学年のないようであった乗除の 0 の処理や、分数の乗除、ならびに、多角形の面積や立体の体積計算を、本学年に取り入れ、本学年の内容を充実した。／■さらにその前の検定に次のものがよっていることは、注目されることである。

[591 : A5|305|31/32] (中教出版)

4 面積

四年生のとき、正方形や長方形の面積を計算で求める方法をべんきょうしました。このほかのいろいろな形について、面積や面積の割合を計算で求める工夫をしましょう。(上巻 p.59)／■このように、指導要領の学年配当では 5 年の長方形の面積を 4 年で扱って、5 年用の教科書では既習事項としている。

[572 : A61|305|29/30] (啓林館)

先生と父兄の方々へ

① 本書は、子供たちの知恵のはたらきを、算数の面から、できるだけ伸ばすことを目あてとして編集しました。…(以下略) …

② この目的を達するために、まず重要な教材を選んで、これを子供の心理を考えながら系統的に配列しました。その結果、文部省の学習指導要領に示されたものよりも、内容が豊富で、程度が各学年ともやや進んだものとなりました。その主なものは加減乗除の暗算、珠算の乗除、小数・分数の乗除、三角形平行四辺形の求積、円周率等であります。…(中略) …しかも、これらを省いた結果が却って学力の低下を来たした現実を顧みると、その復活は当然のことであって、それは、既に一般指導者の一致した要望となって来ております。…(後略) …／■ 小学校の学年全般にわたって指導要領から進ませたものを明示し、「学力の低下を来たした」と批判的な言及も行っている。

### 3.3 面積の記述からみた 1950 年代の教科書の変化

1950 年代の教科書変化には、次の 2 つの特徴を認めることができる。第 1 に、1955 年ごろから、章題に数学の概念を用い、当該の章のはじめの部分に著者から読者への質問や指示がある算数の問題集としての編集が為されるようになった。さらに章ごとに、「練習」、「まとめ」などの、算数に関する技能を習熟させることに有用な内容を配した。このため、生活単元学習としてよりも、系統学習として使いやすい教科書が増えた。第 2 に、次の学習指導要領が告示される 1958 年ごろから、その指導要領に準拠した教科書の使用開始を待たず、1951 年の学習指導要領(案)の体制のままで、学年配当の先取りが行われた。つまり教科書検定の際に、こうした逸脱が容認されていたのである。

## 4. 教科書の変容を支える教育思潮

前節にみた教科書の前書きなどに「算数教育界の動向」などとあるように、教科書の変容は、ただ単に教科書の著作者・編集者の意図、あるいは検定官の意図だけによるものではない。論文や委員会などでの発言などが、文部省からの通達や教科書の編集方針へ反映された。この節では、そうした動向を紹介する。

#### 4.1 塩野直道の暗算の重視

既に2.3に見たように、国定教科書第四期は、西欧の数学教育改造運動の反映として小学校段階での大きな改革を成功させたものである。塩野直道はこの当時の文部省図書監修官であった。1945年太平洋戦争終戦に伴い、塩野はGHQから公職追放を受けた（総理庁官房監査課，1949：p.576）。1957年に新興出版社啓林館の取締役役に就任した。塩野は、『日本の暗算』（1954）の中で次のように記している。「戦後の新教育では、算数教育も人間形成の一環として考へべきであつて、生活経験を中心とした問題解決学習により、生活改善を目指して行ふべきであるとし、」…（中略）…「そこでは、計算は以上の働きの道具に過ぎず、この道具に正面から取り組むのは、旧式であるとした。」（p.12）

そして、暗算の重視は、塩野の発言の特徴として挙げることができる。「暗算は、実に算数教育における敗戦被害者の筆頭であると思う。／この結果は早くも計算能力、引いては算数の学力低下を招くに至つた。」（p.22）

久保舜一の『算数学力』（1952）が日本の教育界に衝撃をもたらせたことにも関連させて、算数で計算に正面から取り組むことの大切さを述べている。しかし、計算について暗算を重視するか、筆算を重視するかについては、次にみる遠山らとの対照のあるところである。

#### 4.2 遠山啓の生活単元学習批判

遠山啓（1953）も『新しい数学教室』に収められた「生活単元学習への批判」（第一話）に次のように述べている。「『うちの子どもは六年になつても九九ができませんが、どうしたものでしょうか……』と恐る恐る伺いを立てると、今度はまたつぎのような返答を聞かされるだろう。／『新しい教育では学力そのものの定義がかわつたのだ。九九ができなくても問題解決の能力は発達したはずだ。』（pp.9-10）この論旨は、塩野の新教育批判に共通する。

遠山は、新教育（生活単元学習）批判を文部省が中1用のモデル教科書として作った『中学生の数学』を例にとつて行つてゐる。

「上巻の第一単元は『住宅』である。／まず最初の七ページでは…（中略…）数学的なことがらはひとつも出てこない。七ページ目にはじめて『円すい』が現われる。それは未開人の住居の屋根の形として現われるのである。つぎにはエスキモーの屋根の形として『球』が出てくる。さらにつぎのページには昔の屋根の形として『平行四辺形』が現われてくる。すべてがこの調子で一貫しているが、これが生活単元のもつとも純粋な形態なのである。」（p.24）

この特徴は、2.3で比較的詳しく見た、「学級園」の単元での面積の扱いと共通する。この単元は「学級園」中心のものであつて、そこに「矩形の面積」や「三角形の面積」などが現れる形態となつてゐた。この「住居」の単元でも、「円すい」は「屋根」という生活体験を理解するために取り出された用具であつて、「円錐」と「球」の間にある「回転体」という共通概念には触れられてはいない。これによつて数学的体系が寸断され、数学に関連する知識がバラバラになってしまう。そのため、問題解決をも困難として批判した。以上のように生活体験に数学が機能しうするには、数学が個々の事項を統合し、それによつて得た体系的な知識理解が問題解決に機能する点に立脚した生活単元学習批判を行つた。

また、各単元に付された計算練習が、「住居」の場合でも、 $342+218+143+354$  などの単なる整数の加法にすぎないものが出てくることも批判している。他にも学年配当と生活経験、理解と習熟などについても触れられてゐるが、他の項との重複を避けることにする。

#### 4.3 掛け算の筆算を例に

ここでは面積の単元を離れ、数学的体系と生活経験とをどのように関わらせるかに関する対照を見やすい掛け算の筆算についてみる。上記の2項で触れた塩野と遠山は、1960年代の検定済教科書の著作者となつてゐる。塩野は啓林館、遠山は日本文教出版（略称「日文」）である。既に3.1にみたように、1960年代は

系統学習を意図した学習指導要領に従った教科書となっている。では数学的体系を生活経験に関連させながら、どう導入し、授業を組み立てているのだろうか。既に紹介したように、戦後の小学校算数教科書でのシェアの高い、東京書籍（略称「東書」）のものも見ることとする。

【東書】戦後の 1970 年代まで数学者の彌永昌吉、三村征雄が筆頭の著作者としている。1965 年使用開始の 3 年生用の教科書の下巻 p.36 が、「14. かけざん」の最初のページで、文具店の店先の挿絵と、「べんきょうすること」として内容の予告、「じゅんびテスト」として復習のための問題が載っている。実質的な単元のはじめの問いは、「1 まい 23 円のボール紙を 3 枚かいました。だいの金はいくらでしょうか。／○どんなしきを書けばよいでしょうか。」(p.37) である。その計算を行うような生活場面を提示している。次に、「 $23 \times 3$  のけいさんのしかたを考えましょう。」として、1 枚当たりの単価 23 円を、 $\square$  のカード 2 枚と  $\square$  のカード 3 枚とであらわしそれが何枚ずつあるかの図を示し、「ボール紙のだいの金は 69 円です。」と解決させる。さらに、このページの下部では、「 $23 \times 3$  のけいさんのしかた」として繰り上がりの無い 2 桁  $\times$  1 桁の筆算の方法について説明がある。次の p.38 は、繰り上がりのあるものを扱っている。

【啓林館】大阪大学教授である数学者中村幸四郎と塩野直道が筆頭の著作者である。1961 年使用開始の 3 年生用の教科書の下巻に 2 桁  $\times$  1 桁の掛け算が扱われている。60 頁に「23 円のりんごを 3 個かうには、おかねがいくらいるでしょう。」生活経験に関連させた導入問題が示し、10 円貨、1 円貨の個数を示す絵とともに説明がなされている。しかしここでは暗算で計算を行わせており、筆算を見るには、やや離れた p.100 を待つ必要がある。ここでは、「 $623 \times 3$  のけいさんのしかたを考えてみましょう。」として、 $600 \times 3$ 、 $20 \times 3$ 、 $3 \times 3$  と被乗数の各桁を分けて 3 を掛けた積を足して積の 1869 を得られることを示す。そして「このけいさんは、あんざんではむずかしいから、つぎのように、一のくらいからじゅんにけいさんしましょう。」として、映画のフィルムを模して、時間系列を追って筆算のやり方を示している。なおこのアルゴリズムの説明は加法の筆算でも用いている手法である。既知の暗算を前提として、暗算では難しい計算を筆算で行うとの筆算の存在意義を説明した。そこで、筆算は、3 桁  $\times$  1 桁によって始められている。

【日文】日本での数学教育改造運動の旗手として有名な小倉金之助を「指導」として著作者の筆頭としている。他の著作者として遠山啓、長妻克巨、銀林浩など数学教育協議会の会員の名を見ることが出来る。なお、小倉金之助は数学教育協議会の初代の委員長でもあった。

この 3 年生での「かけざん」の冒頭の文章は「1 だいのバスには、男の子が 23 人ずつのっています。」となっている。実はこの上に山につけられた自動車道路を 3 台のバスがのぼっている絵が挿絵となっている。次のページには、タイル（算数ブロック）での  $23 \times 3$  と筆算での  $23 \times 3$  とを比較し、繰り上がりのない 2 桁  $\times$  1 桁の 10 問が並んでいる。

【3 社の共通点と比較】 以上 3 社についてみてきた。暗算を前提とした啓林館は、生活体験との関連付ける導入問題をそちらで済ませて、筆算の導入を「あんざんではむずかしいから」と簡単に済ませた。その上で、筆算のやりかたを説明している。東書は、「1 枚 23 円の紙を 3 枚買う」を導入問題として、各位の単位を示すカードを使って筆算の方法の理由を説明している。そして、日文は挿絵とタイルの図を使い、文章での記述を少なくしている。児童に自分で説明を補わせる配慮だろう。このように 3 社それぞれの個性があるが、共通するところは、生活経験との関連付ける導入問題は、ない（啓林館）か、短い文章による文章題（東書、日文）となっているかしているところである。そして、遅くとも当該単元の 2 頁目には、繰り上がりのないタイプではあるが、筆算の方法の説明にあたる記述を行っている。

こうすれば、はじめの数分で当該の計算が生活経験とどのように関連するかを理解させ、さらに次の数分で筆算の基本的な方法を理解させるような授業が可能となる。つまり、授業の主題がはっきりする。また残りの時間を使って、適宜練習をさせて、授業の冒頭で説明した筆算について、その計算の技能を習熟させることができる。このため、1 つのテーマで理解から習熟までのまとまった活動を 45 分の授業の中に組み立てることが可能となった。この教科書の特徴は、2.3 でみたように、国定教科書第四期のものに共通する特徴である。また、国定教科書第六期の【物語風】の記述と対照的なものであった。この【物語風】へ

の不評は、「算数教育界の動向」に作用し、3.1に見た1955年から1957年にかけての「ab」タイプの減少に影響した。

#### 4.4 学年配当とのずれ

昭和26年の『学習指導要領(試案)』の算数・数学編(文部省, 1951)に次の記述がある。「指導の立場にある教師としては、指導内容に従って、こどもに最も適当だと思われる活動の場を用意しておくことが必要である。方眼紙・三角定木・分度器・磁針・模型のお金などの教具を用意するのも、お店ごっこや修学旅行の計画という単元を設定するのも、ともに、こどもの学習活動を援助するためである。」(I. 算数についての学習指導の改善, 3. とりあげる学習活動の改善 (1) 学習活動とはどんなことか)

生活単元学習以前、戦時中の「数学教育改造運動」でも、古典的学問の系統を順守するのではなく、子どもが創り出すことが称賛された。日本放送協会(編)の『文部省 中学校 高等女学校 数学及理科教授要目解説要項とその趣旨』(1942)に、文部省督学官である下村市郎が「数学教授要目の実施」(pp.16-30)を書いている。

「数学や理科の教育は数学や理科の知識を授けるのであるか、または数理的に、或は科学的に観察・思考・処理せしむるはたらきを育成するのであるかといへば、勿論後者でなければならない。別の言葉でいへば、数理的に、科学的に行する能力の育成であり、その過程に於いて知識が得られるものでなければならない。」(p.22)

このように既存の学問体系を注入するのではなく、子どもの生活経験に根差し、そこから数学的な知見を引きだす活動が求められたことは、終戦の前と後とで大きな変化は見られない。

しかし、戦前のものに比べて、生活単元期の学年配当は、高学年へ移るずれが起こっている。これによって2つの困難が生ずる。第1は、子どもの生活経験が、教材の学年配当よりも先行してしまった。例えば、[540:A39|305|26/27](富士)の5年下巻p.136に次のような「練習」がある。

「(6)次の面積を計算しなさい。/1. 間口8m, 奥行42.4mの宅地/2. 間口18.2m, 奥行38mの講堂/3. たて12.5m横8.4mの畑」3つの小問が自然に並んでいるように見えるが、実は(小数)×(小数)は小学校5年では未習であるので、発展的な内容となっている。他にも、サツマイモの収穫が良好であったかどうか調べることは小学校高学年にあり得る活動であるが、(小数)÷(小数)の計算が当時の教育課程では小学校にない。そこで、単位面積当たりの収量を比べることが困難となってしまう。小数・分数の四則の筆算が当時の義務教育である小学校6年までにできるようにする。それが、緑表紙や水色表紙の目標となっていた。しかし、昭和22年の学校制度の改定によって義務教育の9年間となったのに合わせるかのように、中学での学年配当となった。

第2には、教材の学年配当が以前に比べて後になったことによって、心理的発達に関して有効なタイミングではなくなったことである。大矢真一は、前掲の遠山(1953)へ「図形教材について」(第八話)を寄せている。「人間の精神は発達には時期があって、その適当な時期をはずせば、その時期に発達すべき能力はまったく成長をみないでしまう」(p.182)。つまり良いタイミングではないどころか、発達を阻害してしまうということになると指摘した。

これに付け加えれば、【物語風】の記述に紙面を使うので、限られた教科書の頁数を授業での論理的な扱いに関連する部分に割きにくくなった。当時の学習指導要領では、小5での(小数)÷(整数)について、やり方を「理解する」ことが求められていた。だが、当時の教科書では、やり方を紹介することにとどめて、そのやり方の「よさ」まで理解するとこまではいかない記述も見られている。

例えば、[552:A3|305|26/29](学校図書)に、次の場面が記載されている。

5年1組も、学級園のまえに集まって、いろいろ話しあっています。

ひろこ「わたくしたちがいっしょうけんめいに世話をしたのだから、たぶん2組のよりもよくできているでしょう。」

まさお「それはほってみればわからないと思うよ。」(p.59)

と議論しているところに、先生が通りかかり、

先生は、小数のわり算について、つぎのように教えてくださいました。

【小数を整数でわるときは、整数のわり算と同じように計算し、商の小数点は、わられる数の小数点にそろえてうつ。】(p.63)

とやり方のみを教えて、その場を去っている。「小数÷整数の計算について、割られる数の小数点を一先ず無視して筆算を行って、商へ無視していた小数点を付ければよいのは何故か。」現代の算数の授業では、このようなやり方についての「なぜ」、あるいはその根拠へ授業の時間を割いている。そのため現代の教科書はそうした活動へ誘う記述を為している。しかし、当時のこの教科書は、恐らく【物語風】の記述にページを割く必要から、上述の「なぜ」の記述を省き、教師の台詞としてやり方を記述するのみとしたのである。

## 5. まとめ

算数の第六期国定教科書は「生活単元学習」を意図した教科書で、緑表紙とも戦後の系統学習の教科書とも異なる編集が為されていた。1950年代に使われた教科書は「生活単元学習」を意図したものと分類されている。しかし、その後継である1950年代の検定教科書は、第六期国定を踏襲するものではなく、むしろ「系統学習」的な授業がしやすいようなものが年を経るにつれて多くなっている。この様子を、次の2つの教科書の特徴を調べることによって、教科書のタイプの割合が変化したことを見た。その特徴の第1は、【物語風】の記述ではなく、【問題集風】として、見開きで記述をまとめ、その技能の習熟のための練習ができるようにする。第2は、章や節の題名を生活場面ではなく数学的概念とすることである。また、高学年の教材を先取りする学習指導要領からの逸脱が1955年以降少しずつみられた。

さらに、これらの変化の背景を、当時の書籍や教科書のまえがきなどで調べた結果、次の認識をもとにしていることがわかった。

1. 算数・数学の教科の特質として、いろいろな生活経験で共通する概念をまとめ、数学的体系として子どものなかに機能していくような授業が求められるが、生活単元学習の当初の教科書では、数学的体系が寸断され、数学に関連する知識がバラバラになってしまう。そのため、問題解決をも困難としている。
2. 45分の初めの数分でその時間のねらいを明らかにし、練習によって習熟すべき内容を教科書の見開きのなかで明らかにするなど。授業をやすくするための教科書の見開きの作り方が求められた。
3. 算数・数学の内容の学年配当が、子どもの生活経験の高度化や、心理発達段階に比べ程度が低く、不効率であるどころか発達を阻害してしまうということになると指摘された。

もし数学教育改造運動や再構成運動を継承するなら、グラフなどの関数関係や、変換の考え方が重視されるようになるはずである。この時期の教科書は、単に緑表紙などへの回帰にとどまっている。この点については、立ち入ることができなかった。「関数の考え方」、「数量関係」などの言葉を定義があいまいなまま使い、アメリカでの1960年代以降の「現代化」の波に埋没させた状況があったことが予想されるが、この点については他日を期さねばならない。今後の課題としたい。

## 引用・参考文献

コンドルセ(1792)「公教育の全般的組織についての報告と法案」、阪上孝 編, 訳(2002)『フランス革命期の公教育論』(岩波文庫)

大日本図書(2007)『教科書いまむかし』[https://www.dainippon-tosho.co.jp/math\\_history/index.html](https://www.dainippon-tosho.co.jp/math_history/index.html) (2021.8.17.閲覧)

海後宗臣他編(1964)『日本教科書大系』近代編 講談社

久保舜一(1952)『算数学力：学力低下とその実験』東京大学出版会

教科書研究センター(1984)『教科書からみた教育課程の国際比較』ぎょうせい

- 文部省（1951）『学習指導要領 算数・数学編（試案）』 国立教育政策研究所「学習指導要領データベース」[https://www.nier.go.jp/yoshioka/cofs\\_new/s26em/index.htm](https://www.nier.go.jp/yoshioka/cofs_new/s26em/index.htm)（2022.6.09 閲覧）
- 文部省（1992）『学制百二十年史』ぎょうせい
- 長崎栄三（1997）『算数の著作者』p.97 中村紀久二〔研究代表〕（1997）『教科書の編纂・発行等教科書制度の変遷に関する調査研究：平成7年度～平成8年度科学研究費補助金（基盤研究B（1））研究成果報告書』教科書研究センター
- 長崎栄三（2000）「中等数学第一類・第二類の墨塗りと暫定教科書：終戦直後の中学校数学教育」東京学芸大学数学科教育学研究室『学芸大数学教育研究』Vol.11 pp.69-82
- 中谷太郎・上垣渉（2010）『日本数学教育史』 亀書房
- 千田直・正田良（2022）「1950年ごろの数学教科書 一論拠としてのグラフの観察一」『初等教育論集』第23号
- 下村市郎（1942）「数学教授要目の実施」日本放送協会（編）『文部省 中学校 高等女学校 数学及理科教授要目解説要項とその趣旨』日本放送協会
- 塩野直道（1947）『数学教育論』河出書房
- 塩野直道（1954）『日本の暗算』新興出版社・啓林館
- 正田良（2019）「図形教材の学年配当：その経緯と傾向の分析」『学芸大数学教育研究』31号 pp.37-46
- 総理府官房監査課 編（1949）『公職追放に関する覚書該当者名簿』日比谷政経会 <https://www.dl.ndl.go.jp/api/iiif/1276156/manifest.json>（2022.3.09 閲覧）
- 遠山啓編（1953）『新しい数学教室』新評論社
- 山本信也（1999）「戦前小学校算術教育制度史研究—明治19年から昭和20年までの期間—」熊本大学教育学部紀要 人文科学 第48号, pp.221-233

# G ボールを使ったリズム体操に関する事例的研究

佐々木 浩, 中島 里彩, 新藤 駿斗, 三浦 杏優  
大塚 未来, 石毛 勇志, 藤元 暉星

キーワード：G ボール, リズム体操, 体づくり運動, 教材効果, 体育授業

## I. 緒言

体力は、人間の健全な発達・成長を支え、より豊かで充実した生活を送る上で大変重要なものであり、子供の時期に活発な身体活動を行うことは、成長・発達に必要な体力を高めることはもとより、運動・スポーツに親しむ身体的能力の基礎を養い、病気から身体を守る体力を強化し、より健康な状態をつくっていくことにつながる<sup>(12)</sup>。しかし、スポーツ庁が公表した、「令和3年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果」によると、体力合計点は、令和元年度に比べ、小中男女ともに低下したと報告されている<sup>(注1)</sup>。その低下の原因としては、昨今の子どもたちの生活習慣で指摘されている学習以外のスクリーンタイムの増加や、いわゆる「三間」(時間・空間・仲間)の減少等に伴う外遊びを含む運動時間の減少が考えられる。くわえて、同調査によると「約4割の児童生徒はコロナの影響を受けて、運動やスポーツをする時間が減少した」<sup>(15)</sup>との報告もあり、COVID-19の感染拡大が、体力低下の一因となっていることも推察される。一方で、「コロナ禍においても運動やスポーツをする時間が増加したと回答した児童生徒は約3割であり、その特徴としては、運動やスポーツの大切さを認識しており、体力が高い傾向が認められた」<sup>(15)</sup>という調査結果もあり、子どもたちに運動やスポーツをする習慣を定着させることの大切さを再認識させてくれる。

そもそも、学校教育における体力向上は、家庭や地域社会との連携を図りながら、体育科はもとより、その他の各教科等も含めた学校教育活動全体でそれぞれの特質に応じて適切に行うものである<sup>(7)</sup>が、その中心教科はやはり体育科である。そして、その体育科の中でも、体力向上に直接かかわってくる領域が「体づくり運動」である。小学校学習指導要領(平成29年告示)解説体育編(以下「29年度要領解説」という)でも、体力向上については、「体づくり運動」の学習を通して、体を動かす楽しさや心地よさを味わい、様々な基本的な体の動きを身に付けるようにするとともに、健康や体力の状況に応じて体力を高める必要性を認識できるようにする<sup>(8)</sup>とある。また一方で、体づくり運動の指導内容は、他の運動領域で示されている「知識及び技能」ではなく、「知識及び運動」と示されている。そのことは、当然ながら例示されている動きにおいても違いが見られ、それは他の領域において扱われにくい体の様々な動きであり、特定の運動技能を示すものではない。このように体づくり運動は、他の運動領域とは違い特定の運動教材を持ち合わせておらず、指導者の自由な発想のもとに授業が構成される。

しかし、このようにスポーツ文化としての体系を持たない体づくり運動は、逆に、学校現場では何をどう扱えばよいのかイメージが十分に湧かない<sup>(17)</sup>、指導の自信が乏しく、教員間の指導内容に偏りがある<sup>(22)</sup>、どのようなゴールイメージを持って授業を構想していけばよいのか分かりづらい<sup>(18)</sup>といった課題が報告されている。実際に、筆者らが小学校教員を対象に、若手教員(10年未満)と中堅・ベテラン教員(10年以上)の教職経験区分別に行った調査研究では、体づくり運動領域のみが教職経験を積んでも指導法に関する意識が有意に向上しないことが明らかになった<sup>(16)</sup>。このように、体づくり運動は、その自由度が高いが故に学習内容に曖昧さが生じ、指導をゆだねられている教師にとっては教材づくりに課題を抱えやすいことが推察できる。

効果的な教材は、子供たちにとって魅力的でやってみたいと思える運動でなくてはならない。そして、友達と豊かに関わり合い、運動に楽しく取り組み、その結果として、動きが身についたり体力が向上したりすることにつながるができることが重要<sup>(6)</sup>である。しかし、高田(2014)の指摘にもあるように、体力の向上を主眼とするあまり、子供の興味・関心を欠いた単調な動きの反復に終始する授業は避けなけ

ればならない<sup>(21)</sup>。

一方、29年度要領解説では、体づくり運動の指導に当たっては、音楽に合わせて運動するなど、楽しく運動に取り組むための工夫を図ること<sup>(8)</sup>と明記されている。そこで筆者は、音楽に合わせて楽しく体を動かすことにより体力を高めることができるリズム体操<sup>(注2)</sup>に、Gボール<sup>(注3)</sup>を用具として組み合わせることに着目した。

Gボールを学習教材として活用した事例的な研究では、田村ほか（2015）が年中児を対象に実施しており、保育の運動遊び教材としての活用が可能であることを報告している<sup>(25)</sup>。また、田村ほか（2014）と住本（2016）の小学校中学年を対象にした研究では、座位姿勢でのバランス保持能力の向上<sup>(24)</sup>や、形成的授業評価における意欲・関心項目の高平均値の獲得と、自由記述の分析による他者と運動する楽しさや心地よさの獲得が報告されている<sup>(19)</sup>。さらに、藤瀬ほか（2001）の中学生を対象にした研究では、生徒による授業評価から情意目標、認識目標、技能目標、社会的行動目標のすべてにおいて肯定的な評価が得られたと報告されている<sup>(1)</sup>。

これらの先行研究から、Gボールは、その素材特性である他のボールにない大きさと、柔軟性、弾力性、不安定性等から導き出される様々な動き方によって、学習者が興味・関心を抱きながら全身運動の楽しさや心地よさを味わうことができ、校種の違いにかかわらず、教材としての有効性を確認することができる。そして、体力を高めながらも動くことの心地よさや楽しさを味わい、人と人が関わり合える教材<sup>(1)</sup>であることも確認できる。

そのほか、大学生を対象とした事例的な研究としては、高德（2016）が保育者志望学生を対象に、3か月に渡るGボールを用いたリズムパフォーマンスの実践結果を報告している。この研究では、保育者志望学生が、リズムに合わせた多様な動きの経験から、動けるようになる楽しさと、仲間の身体への意識の高まりが見られるようになったことを明らかにしている。このことは、幼児の発育発達を見守り、適切な援助をしていかなければならない保育者を志望する学生にとって非常に重要である<sup>(23)</sup>と報告されている。また、同じく大学生を対象とした檜皮（2013）の研究では、学生は、研究対象授業の体づくり運動の中で一番楽しかった教材がGボールであり、また、自分が一番指導できそうな教材もGボールであると回答したという。このことは、学生は、自分が面白いと感じた教材は指導する場合に用い易く、楽しく体を動かす体験が、その後の指導内容にも影響する<sup>(3)</sup>ことを示唆している。言い換えれば、学生時代の学びの経験が、教員になってからの指導に影響を与えると考えることができるのである。

そこで本研究は、これらの先行研究の事例を援用し、大学の初等教育教員養成系学科に所属する教員志望の学生を対象に、Gボールを使ったリズム体操を学習教材として提供し、その効果を検証することによって、Gボールを使ったリズム体操が指導教材としてどのように認識されたかを導き出すこととした。そして、体づくり運動領域においてどのような運動を取り上げればよいのかといった指導者の課題を解決すべく基礎的な知見を得ることを目的とした。

## II. 研究方法

### 1. 調査対象及び期間

2022年秋学期に、K大学の初等教育教員養成系学科において開講された3年生対象の「卒業研究Ⅰ」1コマと、2年生対象の「体育科の理論と実践」2コマの授業の中で、「卒業研究Ⅰ」は9月29日～11月17日、「体育科の理論と実践」は10月25日～11月15日を対象期間として行った。

対象者は、「卒業研究Ⅰ（体育科）」の3年生受講学生が6名であった。また、「体育科の理論と実践」の2年生受講学生が58名であったが、このうち、欠席などで全ての授業に参加できなかった者や、調査データに欠損のあった者は研究対象から除外した。また、実施の際には、研究趣旨及び倫理的配慮に関して口頭で説明し、対象者に研究の同意を得た。

## 2. 授業内容及び調査項目

### (1) 調査①「卒業研究 I 体育科」の授業について

3年生対象の「卒業研究 I (体育科)」の授業は、通年(全30回)で行われ、本調査はそのうち6回を対象として実施した(表1)。受講学生は、体育科を卒業研究として選択した学生である。

第1時の「オリエンテーション」では、本研究の趣旨と倫理的配慮を含めた、Gボールを用いたリズム体操づくりの学習の道筋について説明した。使用するGボールの大きさは、85cmとした。

第2時～第4時において、日本Gボール協会が提供している「Gボール検定中級編」(13)から動きを選択してリズム体操を創り上げていった。使用曲はWANIMAの「やってみよう」のインストルメンタルバージョン(BPM=129.4)である。選択した動きは、①8の字バランス、②お腹バウンド、③シーソー、④レッググレイズ part1、⑤スライムバウンド、⑥正座&いすバランス、⑦片脚バランスであった(図1)。創作したリズム体操は、10月20日～11月16日までの28日間において、できる限り毎日実施するよう依頼した。

#### (ア) 体力測定

Gボールを使ったリズム体操が、体力にどのような影響を与えるか調査するために、授業前に体力測定①を行った。測定内容は、全国体力・運動能力、運動習慣等調査で行われている「新体力テスト」から「長座体前屈」「反復横跳び」「立ち幅跳び」「上体起こし」「握力」の5種目を選択して行った。その後、授業で創作したリズム体操の日々の実践が始まって8日目の第5時に2回目の測定をし、28日間の実践が終了した第6時の11月17日に3回目の測定を行った。

測定は、文部科学省が公表している新体力テスト実施要項(12歳～19歳対象)を参考として実施した。

#### (イ) 運動有能感調査

運動に対する内発的動機づけの変化を調査するために、第1時のオリエンテーション時と、最終授業日の第6時に、岡沢ほか(1996)が開発した運動有能感調査<sup>(注4)</sup>を、質問紙法を適用して実施した。この調査は3因子4項目からなり、各項目については「5=よくあてはまる」、「4=あてはまる」、「3=どちらともいえない」、「2=あまりあてはまらない」、「1=まったくあてはまらない」の5段階尺度で設定されている。

#### (ウ) 自由記述式内省調査

Gボールを使ったリズム体操実践の取組意識の調査のため、28日間の実践期間中に、①10日目を終えて、②20日目を終えて、③28日目を終えての合計3回、各自の実践を省察させ自由記述式で記録させた。

表1 卒業研究 I (体育科)

| 時数 | 1               | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      |
|----|-----------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 日付 | 9月29日           | 10月6日  | 10月13日 | 10月20日 | 10月27日 | 11月17日 |
| 内容 | オリエンテーション・体力測定① | 体操づくり① | 体操づくり② | 体操づくり③ | 体力測定②  | 体力測定③  |

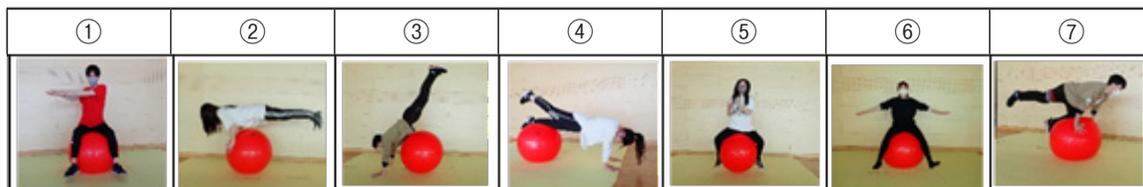


図1 リズム体操 G ボールの動き

## (2) 調査②「体育科の理論と実践」の授業について

2年生対象の「体育科の理論と実践」は、半期15回で行われ、本調査はそのうち3回を対象として実施した(表2)。授業は、2クラス(28名・30名)で実施した。

第1時の「オリエンテーション」では、本研究の趣旨と倫理的配慮を含めた、Gボールを用いたリズム体操づくりについて説明した。Gボールは、身長165cm以上の学生は75cmを使用し、それ以外の学生は60cmを使用した。

体操づくり①～③では、グループ(4～5名)内で、日本Gボール協会が提供しているGボール検定「初級編」(図2)と「中級編」(図3)(13)を参考にして、動きを創作してリズム体操を創り上げていった。使用曲はWANIMAの「やってみよう」のインストルメンタルバージョン(BPM=129.4)である。第3時では、2グループずつ創作した体操を発表した(図4)。

表2 体育科の理論と実践

| 時数 | 1                | 2      | 3         |
|----|------------------|--------|-----------|
| 日付 | 10月25日           | 11月8日  | 11月15日    |
| 内容 | オリエンテーション／体操づくり① | 体操づくり② | 体操づくり③／発表 |

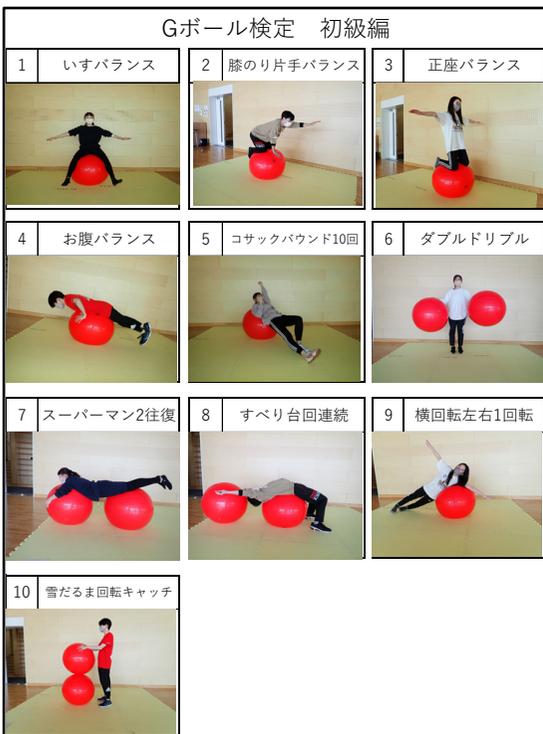


図2 Gボール検定初級編

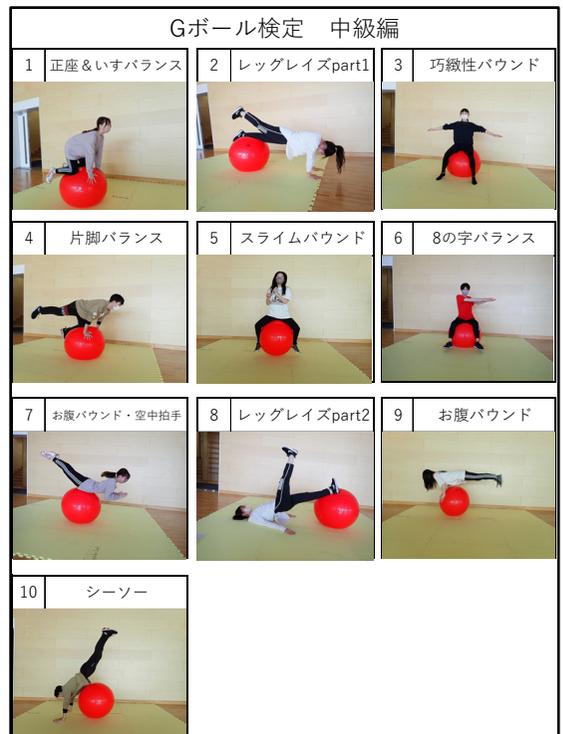


図3 Gボール検定中級編



図4 Gボールを使ったリズム体操の発表

#### (ア) 因子別内省調査

小・中・高すべての校種で学ぶ「体づくり運動」の学習内容で、身に付けるべく資質・能力の三つの柱でもある「知識及び運動」<sup>(注5)</sup>、「思考力、判断力、表現力等」,「学びに向かう力,人間性等」を3因子として、檜皮(2013),鈴木(2016)の知見を参考に7項目の調査用紙を作成し、授業評価の調査目的で行った。調査は、毎時間授業終了後に実施した。回答形式は「5=よくあてはまる」,「4=あてはまる」,「3=どちらともいえない」,「2=あまりあてはまらない」,「1=まったくあてはまらない」の5件法を用いた(表3)。

#### (イ) 運動有能感調査

運動に対する内発的動機づけの変化を調査するために、第1時のオリエンテーション時と、最終授業日の第3時に、岡沢ほか(1996)が開発した運動有能感調査を実施した。

#### (ウ) 自由記述式内省調査

授業全体の意識を調査するため、第3回の授業後に①「この学習で自分が学んだこと」,②「学習を終えての感想」の2点に関する省察を、自由記述式で記録させた。

### 3. 分析方法及び統計処理

#### (1) 調査①「卒業研究I 体育科」の授業について

##### (ア) 体力調査

「長座体前屈」「反復横跳び」「立ち幅跳び」「上体起こし」「握力」の種目毎に、3回の調査結果の平均値と標準偏差を算出し、対応のある一元配置分散分析を行い、有意差が生じた場合は、Bonferroni法による多重比較を行った。

##### (イ) 運動有能感調査

5段階尺度で算出された結果に対して、因子毎に各項目5点満点の平均値と標準偏差を算出し、対応のあるt検定を行った。

##### (ウ) 自由記述式内省調査

松本ほか(2012),鈴木ほか(2016),住本(2016)の知見を参考に以下の手順で行った。分析に際しては、結果が恣意的・独断的にならないよう客観性を高めるために、体育科教育を専門とする大学教員1名と、以下の質的データ分析と同等のトレーニングを行った卒業研究体育科を専攻とする大学3年生6名の、合計7名で行った。

- ① 記述データを意味のまとまり毎に切片化する。
- ② 切片化されたデータにコードを割り当てる。
- ③ 同様のコードを統合し、サブカテゴリを作成する。
- ④ サブカテゴリ間で関連するデータを精選し、カテゴリを作成する。

#### (2) 調査②「体育科の理論と実践」の授業について

##### (ア) 因子別内省調査

5段階に設定した評点は、「学びに向かう力,人間性等」因子を3項目の15点満点,「思考力,判断力,表現力等」と「知識及び運動」因子をそれぞれ2項目の10点満点として集計し、平均値と標準偏差を算出した後、対応のある一元配置分散分析を行い、有意差が生じた場合は、Bonferroni法による多重比較を行った。

## (イ) 運動有能感調査

5段階尺度で算出された結果に対して、各因子とも4項目ずつの、合計20点満点として集計した。因子毎に平均値と標準偏差を算出し、対応のあるt検定を行った。

## (ウ) 自由記述式内省調査

①「この学習で自分が学んだこと」に関しては、切片化したデータにコードを割り振り、サブカテゴリを設定した後、事前に設定した3つのカテゴリ「知識及び運動」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」に割り振った。②「学習を終えての感想」に関しては、上記(1)「卒業研究I体育科」の(ウ)と同じ方法で行った。分析者も同じである。

上記調査集計分析及び統計処理は、いずれもMicrosoft Excel 2016を用い、すべての検定の有意水準は5%未満( $p < .05$ )とした。

## III. 結果と考察

## 1. 調査①「卒業研究I体育科」の授業について

表4は、運動実施期間の28日間で、被験者が行ったGボール体操の実施回数の平均値と中央値、そして標準偏差を算出した結果である。平均値は33.00、中央値は28.00、標準偏差は14.57で、最小値18、最大値67であった。

## (1) 体力調査

表5は、運動前(事前)、運動中(8日目)、運動後(28日目)に体力測定を実施した結果である。被験者1名の途中欠席(8日目)があったため、データ数は5となった。各種目とも、測定日毎に平均値と標準偏差を算出し、3測定日の平均に対して対応のある一元配置分散分析を行った。その結果、「上体起こし」のみ有意差が確認でき( $F(2,4) = 10.93, p = .005$ )、Bonferroni法による多重比較の結果、事前と28日目において有意差が確認できた( $t(4) = 4.27, p = .04$ )。また、サンプル数が少ないのでp値の低かった3種目においては、すべてのデータをプロットしその傾向を確認した(図5)。その結果、「上体起こし」は全体的に右肩上がりであるが、有意差のない「長座体前屈」と「立ち幅跳び」においては、記録の向上が見られるデータも認められるが、多くは横ばい傾向であることがグラフでも確認できた。

このことから、サンプル数が少なく個人差はあるものの、体幹系の運動を多く含むGボール体操は、「上体起こし」に関して効果を与えるのではないかと考えられる。

表3 項目別内省調査

| 因子           | 5 = 「よくあてはまる」、4 = 「ややあてはまる」、3 = 「どちらともいえない」、<br>2 = 「あまりあてはまらない」、1 = 「まったくあてはまらない」 |                                 |   |   |   |   |   |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---|---|---|---|---|
| 学びに向かう力、人間性等 | 1                                                                                  | この運動は楽しかった。                     | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|              | 2                                                                                  | また、学習してみたい。                     | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|              | 3                                                                                  | この運動を、子どもたちに教えてみたい。             | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 思考力、判断力、表現力等 | 4                                                                                  | 仲間と協力して取り組めた。                   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|              | 5                                                                                  | 教え合ったり、工夫したりして取り組めた。            | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 知識及び運動       | 6                                                                                  | 体をきたえたり、巧みに動かしたりする運動としての成果があった。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|              | 7                                                                                  | 体の動かし方や使い方がわかった。                | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

表4 実施回数

| 実施日数 | N | MEAN  | MEDIAN | SD    |
|------|---|-------|--------|-------|
| 28   | 6 | 33.00 | 28.00  | 14.57 |

表5 体力調査①

| 長座体前屈 |        |        |        |      |       | 反復横跳び |       |       |       |       |       |
|-------|--------|--------|--------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|       | 事前     | 8日目    | 28日目   | F値   | P値    |       | 事前    | 8日目   | 28日目  | F値    | P値    |
| N     | 5      | 5      | 5      |      |       | N     | 5     | 5     | 5     |       |       |
| MEAN  | 50.80  | 52.40  | 56.20  | 3.46 | 0.08  | MEAN  | 54.20 | 54.00 | 55.60 | 0.96  | 0.42  |
| SD    | 8.06   | 4.84   | 8.52   |      |       | SD    | 3.97  | 6.13  | 3.38  |       |       |
| 握力(右) |        |        |        |      |       | 握力(左) |       |       |       |       |       |
|       | 事前     | 8日目    | 28日目   | F値   | P値    |       | 事前    | 8日目   | 28日目  | F値    | P値    |
| N     | 5      | 5      | 5      |      |       | N     | 5     | 5     | 5     |       |       |
| MEAN  | 32.20  | 31.80  | 31.60  | 0.30 | 0.75  | MEAN  | 29.00 | 27.60 | 28.00 | 0.86  | 0.46  |
| SD    | 4.17   | 3.19   | 5.00   |      |       | SD    | 3.03  | 4.59  | 5.37  |       |       |
| 立ち幅跳び |        |        |        |      |       | 上体起こし |       |       |       |       |       |
|       | 事前     | 8日目    | 28日目   | F値   | P値    |       | 事前    | 8日目   | 28日目  | F値    | P値    |
| N     | 5      | 5      | 5      |      |       | N     | 5     | 5     | 5     |       |       |
| MEAN  | 191.80 | 188.60 | 195.60 | 4.36 | 0.052 | MEAN  | 24.80 | 26.00 | 29.20 | 10.93 | 0.005 |
| SD    | 19.71  | 19.16  | 18.47  |      |       | SD    | 3.54  | 2.00  | 3.54  |       | **    |

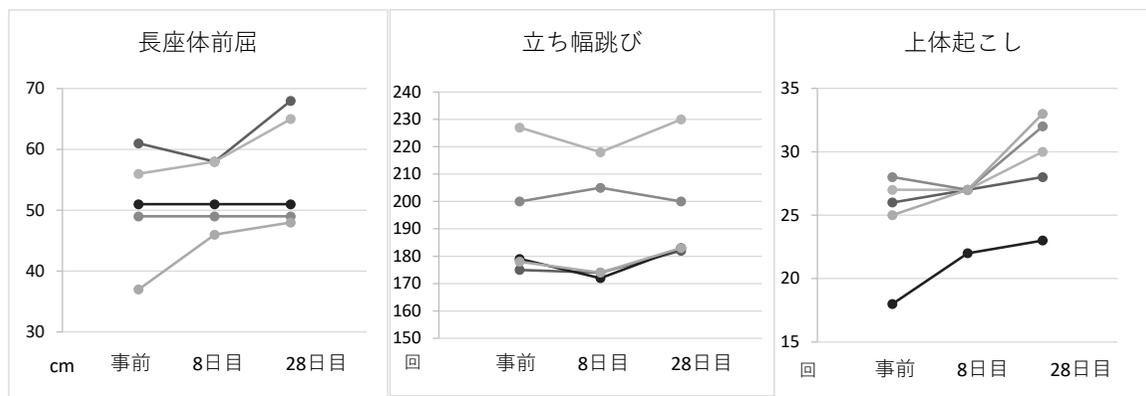
\*\* $p < .01$ 

図5 体力調査②

## (2) 運動有能感調査

運動前(事前)と運動後(28日目:事後)に実施した運動有能感調査を、それぞれ各因子(4項目×5点満点)合計20点満点の平均値と標準偏差を算出した(表6)。因子毎に、対応のある $t$ 検定を行った結果、統制感の因子において有意に得点が向上した。そこで、統制感の具体的な質問項目に着目してみると、「練習をすれば必ず技術や記録は伸びる」の項目が、「3.67→4.33」と0.7ポイント上昇し、「できない運動でもあきらめなくて練習すればできるようになると思う」の項目が、「3.00→3.83」と0.83ポイントの上昇が見られた。統制感では、この2項目が大きく得点を伸ばす結果となった。

このことから、28日間のGボール体操の実施で、自分はやればできるようになるという統制感が向上することが考えられる。

## (3) 自由記述式内省調査

授業後の内省自由記述を分析し、サブカテゴリ別、カテゴリ別に分けた結果が表7である。カテゴリは、「態度」、「情意」、「困難さ」、「効果」の4種類が生成された。

表6 運動有能感調査(調査① N=6)

|           | 事前調査 |      | 事後調査 |      | t 値  | p 値   |
|-----------|------|------|------|------|------|-------|
|           | MEAN | SD   | MEAN | SD   |      |       |
| 身体的有能さの認知 | 3.13 | 0.91 | 3.46 | 0.80 | 1.36 | 0.19  |
| 統制感       | 3.42 | 1.02 | 3.92 | 1.13 | 2.14 | 0.04* |
| 受容感       | 4.04 | 1.00 | 3.88 | 1.07 | 0.62 | 0.54  |
| 全体平均      | 4.04 | 1.00 | 3.88 | 1.07 | 1.53 | 0.13  |

\*p &lt; .05

表7 内省調査(調査① N=6)

| 内省調査①(10日目を終えて) |        |                                                          |
|-----------------|--------|----------------------------------------------------------|
| カテゴリ            | サブカテゴリ | 具体例                                                      |
| 態度              | 慣れ     | ・日常の一部になり G ボールに乗ることが習慣になってきた。                           |
|                 | 実践     | ・G ボールに乗る時間はまあまあ取れた。                                     |
| 情意              | 楽しさ    | ・G ボール体操自体は楽しんで行うことができる。                                 |
|                 | 意欲     | ・グラグラしないように体幹を鍛えるようにしたいです。                               |
| 困難さ             | 身体的困難さ | ・1 回分の体力消費が割とあり、1 日複数回やることが少なくなってきた。                     |
|                 | 精神的困難さ | ・1 回行っただけでもしんどいと思った。                                     |
| 効果              | 運動効果   | ・レッグレイズの高さが上がるようになってきた。                                  |
|                 | 気づき    | ・勉強後の良い気分転換になり、前向きな気持ちに切り替えられることができた。                    |
| 内省調査②(20日目を終えて) |        |                                                          |
| カテゴリ            | サブカテゴリ | 具体例                                                      |
| 態度              | 慣れ     | ・身体が慣れてきているように感じた。                                       |
|                 | 実践     | ・最低、一日一回はできた。                                            |
| 情意              | 意欲     | ・スライムパウンドは、しっかり脚でボールをつかんだ状態でできるようにします。                   |
| 効果              | 運動効果   | ・G ボール体操をした日としていない日の身体感覚が違うと思った。                         |
|                 | 気づき    | ・リフレッシュできる効果があるのではないだろうか。                                |
| 内省調査③(28日目を終えて) |        |                                                          |
| カテゴリ            | サブカテゴリ | 具体例                                                      |
| 態度              | 実践     | ・全体的にあまりしていなかったので、2 回やる日を多くした。                           |
| 情意              | 楽しさ    | ・G ボールに慣れて、乗ったり動きをしたりするのが楽しかった。                          |
| 効果              | 運動効果   | ・すぐに正座ができるよ言うになるなど、体幹が強くなった。                             |
|                 | 気づき    | ・小6の弟も興味を持っていたので、子供が楽しみながらできるという点で、G ボール体操は非常に良いものだと思った。 |

「態度」面のカテゴリを記述時別に見てみると、「10日目を終えて」と「20日目を終えて」では、G ボール体操への慣れや習慣といった記述が見られ、「28日目を終えて」では、活動後であるため自らの実践の振り返りを記述する傾向が見られた。

同じく「情意」面のカテゴリを記述時別に見てみると、「楽しさ」に関しての記述が「10日目を終えて」と「28日目を終えて」で見られ、「意欲」に関しては、「10日目を終えて」と「20日目を終えて」で見られた。「28日目を終えて」の内省記述は、全体の振り返りを記述する傾向から、そこに「楽しさ」に関する記述が見られるということは、「態度」面の習慣の記述と合わせて、G ボール体操がおおむね好意的に実践されたことが推察できる。

「困難さ」のカテゴリを見てみると、「10日目を終えて」にのみに、「1 回分の体力消費が割とあり、1 日複数回やることが少なくなってきた」といった「身体的困難さ」や、「1 回行っただけでもしんどいと思った」といった「精神的困難さ」を見ることができる。しかし、その後の「20日目を終えて」と「28日目を終えて」では、出現することはなかった。

最後に「効果」面のカテゴリを見てみると、記述時別の明確な違いは確認できなかったが、3 回共に「運動効果」では動きや体幹に関して肯定的な記述を確認することができた。また、「気づき」に関しても、肯定的な記述が見られる。一方で、「困難さ」カテゴリが「20日目を終えて」以降出現しなくなったことと合

わせて鑑みると、G ボール体操が効果的に実践されたことを推察することができる。

## 2. 調査②「体育科の理論と実践」の授業について

### (1) 因子別内省調査

表8は、毎授業後に実施した「知識及び運動」(2項目10点満点)、「思考力、判断力、表現力等」(2項目10点満点)、「学びに向かう力、人間性等」(3項目15点満点)の3因子(7項目)で構成された質問紙法の調査結果である。3回全ての授業に参加した調査対象者は45人であったため、データ数は45である。各因子とも、調査日毎に平均値と標準偏差を算出し、3因子のデータの平均に対して対応のある一元配置分散分析を行った。その結果、「知識及び運動」( $F(2,44) = 10.16, p = .0001$ )と「学びに向かう力、人間性等」( $F(2,44) = 9.10, p = .0003$ )の因子において有意差が確認できた。Bonferroni法による多重比較の結果、「知識及び運動」では、1/3と2/3( $t(44) = 3.81, p = .001$ )、1/3と3/3( $t(44) = 0.54, p = .001$ )に有意差が確認でき、「学びに向かう力、人間性等」でも、1/3と2/3( $t(44) = 2.91, p = .02$ )、1/3と3/3( $t(44) = 4.20, p = .0004$ )に有意差が確認できた。

「知識及び運動」因子の具体的質問項目は、「体をきたえたり、巧みに動かしたりする運動としての成果があった」と「体の動かし方や使い方がわかった」であり、この因子の各回の平均データが有意に向上したということは、被験者の学生達の多くは、G ボール体操の効果を理解しながら学習でき、運動成果も確認できたということが推察できる。

「学びに向かう力、人間性等」因子の具体的質問事項は、「この運動は楽しかった」「また学習してみたい」「この運動を子どもたちに教えてみたい」の3項目であり、この因子の各回の平均データが有意に向上したということは、被験者の学生達の多くは、G ボール体操を好意的に捉え、将来教師になった際に教材として活用してみようという感情を抱いたということが推察できる。

### (2) 運動有能感調査

表9は、授業前(事前)と授業後(事後)に実施した運動有能感調査を、各因子(4項目×5点満点)合計20点満点の平均値と標準偏差を算出した結果である。因子毎に、対応のあるt検定を行ったが、有意な差は確認できなかった。今回の調査はえ、3時間の授業単元において実施されたため、運動に対する内発的動機づけの変化は確認することができなかったと考える。

表8 因子別内省調査(調査②)

| 知識及び運動       |       |       |       |       |        |
|--------------|-------|-------|-------|-------|--------|
|              | 1/3   | 2/3   | 3/3   | F 値   | P 値    |
| N            | 45    | 45    | 45    |       |        |
| MEAN         | 7.71  | 8.64  | 8.78  | 10.16 | 0.0001 |
| SD           | 1.41  | 1.21  | 1.01  |       | ***    |
| 思考力、判断力、表現力等 |       |       |       |       |        |
|              | 1/3   | 2/3   | 3/3   | F 値   | P 値    |
| N            | 45    | 45    | 45    |       |        |
| MEAN         | 8.78  | 9.07  | 9.24  | 1.61  | 0.20   |
| SD           | 1.25  | 1.14  | 1.09  |       |        |
| 学びに向かう力、人間性等 |       |       |       |       |        |
|              | 1/3   | 2/3   | 3/3   | F 値   | P 値    |
| N            | 45    | 45    | 45    |       |        |
| MEAN         | 11.09 | 12.64 | 12.91 | 9.10  | 0.0003 |
| SD           | 2.88  | 2.35  | 1.92  |       | ***    |

\*\*\* $p < .001$

表9 運動有能感調査(調査② N = 53)

|           | 事前調査  |      | 事後調査  |      | t 値  | p 値  |
|-----------|-------|------|-------|------|------|------|
|           | MEAN  | SD   | MEAN  | SD   |      |      |
| 身体的有能さの認知 | 11.94 | 3.82 | 12.67 | 3.78 | 1.04 | 0.30 |
| 統制感       | 15.28 | 3.84 | 15.82 | 3.94 | 0.17 | 0.87 |
| 受容感       | 15.79 | 3.26 | 16.64 | 2.59 | 1.54 | 0.13 |
| 全体平均      | 14.34 | 4.03 | 14.82 | 3.86 | 1.21 | 0.23 |

## (3) 自由記述式内省調査

授業終了後(事後)に、①「この学習で自分が学んだこと」と②「学習を終えての感想」の2点に関する省察を切片化し、サブカテゴリ化した後、①は事前に設定した3つのカテゴリ「知識及び運動」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」に割り振り(表10)、②はサブカテゴリから「情意」、「態度」、「効果」の新たなカテゴリを生成し分類した(表11)。その際、切片化したデータの出現頻度もカウントした。回収できた調査データ数は、51であった。

表10の内省調査①「この学習で自分が学んだこと」を見ると、「知識及び運動」と「学びに向かう力、人間性等」の出現頻度が高いことが確認できる。これは、毎授業後に実施した因子別内省調査(表8)の結果を裏付けるデータともなり、Gボール体操は、学生たちに好意的に且つ効果的に実践されたことが推察できる。具定例を見てみても、「力の入れ方」や「ボールの扱い方」が分かったなど「知識及び運動」に対する学習成果や、「楽しみながらできた」「教員になっても取り入れたい」など、将来教員になった時の指導教材としての可能性が示唆される内容が見取れる。

表11の内省調査②「学習を終えての感想」を見てみると、「効果」カテゴリの「気付き・学び」と「できるようになった/達成感」、「情意」カテゴリの「楽しさ」の出現頻度が高いことが分かる。具体例を見てみると、キーワードとして「楽しさ」「動き・上達」「音楽」「仲間」「達成感」などが挙げられる。このことから、学生たちにとってGボール体操は、動きが上達していく達成感を音楽やグループの仲間と楽しみながら感じる事ができたのではないかと推察できる。

表10 内省調査①(学んだこと)(調査② N = 51)

| カテゴリ         | サブカテゴリ  | 具体例                                                                                            | 頻度 |
|--------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 知識及び運動       | 体の使い方   | ・力の入れ方が回を重ねるごとに分かってきた。<br>・Gボールを使った体操だけで、体全体を使うことができることを学んだ。                                   | 21 |
|              | 動き方・創り方 | ・ボールの扱い方が回を重ねるごとに分かった。<br>・体づくり運動の全てをGボールを使ってすることができた。                                         | 25 |
| 思考力、判断力、表現力等 | 話し合い    | ・一つ一つをどう繋げていくか仲間と話し合って考えることができた。<br>・互いに意見を出し合って、体操の構成を決めることを学んだ。                              | 2  |
|              | 思考・工夫   | ・次の動きがスムーズに動けるよう考えて創ると全体的にきれいにまとまることを学んだ。<br>・リズムに乗せてみんなで工夫しながら考え、一つのことに取り組む力が身についた。           | 8  |
| 学びに向かう力、人間性等 | 楽しさ・意欲  | ・楽しみながらできたので小学生でも楽しく運動できると思った。<br>・児童も楽しんで取り組める学習であるため、教員になった時に取り入れたいと思った。<br>・運動が苦手でも、楽しくできる。 | 21 |
|              | 協力      | ・チーム全体でそろえるときれいにできるので協調性を学んだ。<br>・グループ毎に工夫し、友達と協力しながら学習を進めることができた。                             | 14 |

表 11 内省調査② (全体感想) (調査② N = 51)

| カテゴリ | サブカテゴリ          | 具体例                                                                                                     | 頻度 |
|------|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 情意   | 子どもに教えたい        | ・自分が教師になった時、この授業なら子供の活動が多くやりやすそうなのでぜひやってみたい。チームワークを学んでほしい。<br>・小学生でも実践できると思うので、ぜひ今回の経験を大切にして、活かしていきたい。  | 8  |
|      | 意欲              | ・家でも簡単にバランス感覚を養うことができると思うので、実践してみたい。<br>・グループで曲に合わせて行うことで、動きを合わせたい、きれいに見せたいという気持ちが高まった。                 | 8  |
|      | 楽しさ             | ・音楽があるトリズムやバランスがとりやすく楽しかった。<br>・回を重ねるごとに動きが上達していることが実感できて楽しかった。<br>・グループの仲間とここまでやりきることができて楽しかった。        | 22 |
| 態度   | 協力              | ・グループの仲間と協力することで、より一体感が生まれ、今後のクラス活動にもつながると思う。<br>・友達と一緒に動きを考えたり、並べたりして体操を創るという活動が楽しかった。                 | 9  |
| 効果   | 難しさ             | ・動きをいかにスムーズに無駄を省いて組み合わせた流れをつくれるかを考えるのは、少し苦戦した。<br>・見ただけだと簡単そうで、できるんじゃないかと思っていたがやってみると意外に難しかった。          | 10 |
|      | 運動効果            | ・体幹が強くなった気がする。<br>・日に日にバランスが取れるようになるので、目に見えて体幹の良さが上がっていった。                                              | 5  |
|      | 気づき・学び          | ・だんだん練習していく中で、どの動きが良いのかもわかり、動きに自信もついた。<br>・力を入れない方が安定したので、力の抜き方が分かった。<br>・教材として G ボールが使えることを初めて知れてよかった。 | 24 |
|      | できるようになった / 達成感 | ・今回初めて取り組んでみたが、できなかったことができるようになる楽しさや、達成感を味わうことができた。<br>・グループでの発表が終わって達成感を味わうことができた。                     | 18 |

#### IV. 摘要

本研究は、大学の初等教育教員養成系学科に所属する教員志望の学生を対象に、G ボールを使ったリズム体操を学習教材として提供し、その効果を検証することによって、G ボールを使ったリズム体操が指導教材としてどのように認識されたかを明らかにし、体づくり運動領域における教材づくりに関しての基礎的な知見を得ることを目的とした。その結果、以下のことが明らかとなった。

##### 1. 調査①「卒業研究 I 体育科」の授業について

###### (1) 体力調査から

運動実施期間の 28 日間で、「上体起こし」のみに有意差が確認できたことから、体幹系の運動を多く含む G ボール体操は、「上体起こし」に関して効果があるのではないかと考えられた。

###### (2) 運動有能間調査から

統制感の因子において有意に得点が向上したことから、28 日間の G ボール体操の実施で、自分はやればできるようになるという統制感が向上することが考えられた。

###### (3) 自由記述式内省調査から

情意面のカテゴリでは、楽しさや意欲に関する記述があり、効果面のカテゴリでは、肯定的な記述が見られた。また同時に、困難さのカテゴリが後半から出現しなくなることから、被験者である学生たちにとっ

てGボール体操は、肯定的に受け入れられながら効果的に実施されたと推察できた。

## 2. 調査②「体育科の理論と実践」の授業について

### (1) 因子別内省調査から

「知識及び運動」の因子が有意に向上したことから、被験者の学生達の多くが、Gボール体操の効果を理解しながら、運動成果も確認できたということが推察できた。また、「学びに向かう力、人間性等」因子の「この運動は楽しかった」「また学習してみたい」「この運動を子どもたちに教えてみたい」の3項目データの平均が有意に向上したことから、被験者の学生達の多くは、Gボール体操を好意的に捉え、将来教師になった際に教材として活用してみようという感情を抱いたということが推察できた。

### (2) 運動有能感調査から

3時間という短い授業単位において実施されたため、運動に対する内発的動機づけの変化は確認することができなかった。

### (3) 自由記述式内省調査から

「この学習で自分が学んだこと」の調査から、Gボール体操は、学生たちに好意的に且つ効果的に実践されたことが推察でき、将来教員になった時の指導教材としての可能性が示唆される内容が見て取れた。「学習を終えての感想」の調査から、学生たちにとってGボール体操が、動きが上達していく達成感を音楽やグループの仲間と楽しみながら感じることであったと考えられた。

以上のことから、本研究で実践したGボールを使ったリズム体操は、大学の初等教育教員養成系学科に所属する教員志望の学生に対して、好意的に受け止められ、一定の学習成果を保證することができたといえる。さらに、自由記述内省調査から「楽しい」「将来教員になっても取り入れたい」などの記述が散見され、教材化としての可能性が高いことも示唆された。

学生時代の学びの経験が、教員になってからの指導に影響を与えると考えられるならば、本研究における、将来教員を志望する学生が、Gボールを使ったリズム体操を自らの学びを通して好意的に受け止め、さらには学習効果も感じ取ったという結果は、学校現場で抱えている体づくり運動の教材づくりの課題に対して、一つの示唆を与えることができたのではないかと考える。今後も、本研究を発展させ、体づくり運動とGボールを活用した教材づくりについて新たな知見が得られるよう研究を深めていきたい。

### 〈注〉

- (1) 令和2年度は、COVID-19の感染拡大の影響により調査は中止されている。
- (2) リズム体操は、号令に合わせて一斉にそろって動く、緊張の連続のような動きに対して、自然で全身的な動きをリズムカルに行うことが特色である。また、音楽と一体となって楽しく動けるように、いろいろな運動を組み合わせ、洗練されたよい動きを身につけ基礎的な身体形成をつくることをねらいとしている<sup>(4)</sup>。
- (3) Gボールは、イタリアで開発され、1960年代にスイスの理学療法士が、神経系に障害のある子供たちの遊び感覚でできるリハビリテーション用具として使用したことが最初であるとされている<sup>(2)</sup>。Gボールの「G」は、このボールの特徴を示す「Giant：大きい」、「Gymnastics：体操」、「Gravity：重力」という3つの単語の頭文字に由来している<sup>(2)</sup>。29年度要領解説では、中学年の「多様な動きをつくる運動」の「用具を操作する運動」の中に、「大きなボール」として例示されている。
- (4) 生涯体育・スポーツを推進していくためには、運動の必要感も大切だが、運動そのものの楽しさ体験が重要である。運動が楽しければ活動欲求もわいてくる。その運動に対する活動欲求を高めるには、内発的動機づけが重要であると考えられている。そして、内発的動機づけに関わる運動有能感は、「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」の3因子で構成されており、その3因子で作成されている運動有能感尺度調査の12の質問項目は、小学生（高学年）から大学生まで、全ての発達段階において共通しており、信頼性も比較的高いことが明らかにされている<sup>(14)</sup>。
- (5) 資質・能力の三つの柱では、「知識及び技能」であるが、「体づくり運動」は学習する運動内容が、特定の技能を示すもの

ではない<sup>(8,9,10)</sup>ことから、「技能」ではなく「運動」として示されている。

#### 〈文献〉

- (1) 藤瀬佳香・春山国広・長谷川聖修・本谷聡 (2001) G ボールを使用した体づくり運動の教材に関する研究. スポーツ方法学研究. 14 (1). pp.213-220.
- (2) 長谷川聖修・中尾和子・阿部良仁 (2015) G ボール指導マニュアル改訂版. 特定非営利活動法人日本 G ボール協会. pp.4-5.
- (3) 檜皮貴子 (2013) 大学生における「体づくり運動」の実施経験と意識調査:駿河台大学の学生を対象として. 駿河台大学論集. 46. pp.97-111.
- (4) 板垣了平 (1975) 体操. ポプラ社:東京. p.188.
- (5) 松本大輔・湯口雅史・藤川和俊 (2012) テーマ学習によるネット型の授業における児童の学びに関する一考察—児童の感想文の内容分析を通して—. 西九州大学こども学部紀要. (3) pp.1-12.
- (6) 三田部勇 (2022) 体づくり運動における効果的な教材づくりと単元計画. 初等教育資料. No.1019. 62-65.
- (7) 文部科学省 (2018a) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示). 東洋館出版社:東京.
- (8) 文部科学省 (2018b) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説体育編. 東洋館出版社:東京.
- (9) 文部科学省 (2018c) 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説保健体育編. 東山書房:京都.
- (10) 文部科学省 (2019) 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説保健体育編体育編. 東山書房:京都.
- (11) 文部科学省 新体力テスト実施要項 (12 歳～19 歳対象). [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/stamina/05030101/002.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/stamina/05030101/002.pdf) (2022.9.20 閲覧)
- (12) 内閣府 (2019) 令和元年版子供・若者白書. [https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/r01honpen/pdf\\_index.html](https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/r01honpen/pdf_index.html) (2022.10.31 閲覧)
- (13) 日本 G ボール協会 G ボール検定中級編. <https://g-ball.or.jp/wp-content/uploads/2022/06/middle.pdf> (2022.9.4 閲覧)
- (14) 岡沢祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎 (1996) 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究. スポーツ教育学研究. 16. (2). pp. 145-155.
- (15) スポーツ庁 (2021) 令和 3 年度全国体力・運動能力, 運動習慣等調査結果. [https://www.mext.go.jp/sports/b\\_menu/toukei/kodomo/zencyo/1411922\\_00003.html](https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/toukei/kodomo/zencyo/1411922_00003.html) (2022.10.31 閲覧)
- (16) 佐々木浩・細越淳二・須甲理生 (2021) 小学校体育科における他の運動領域と比較した体づくり運動系の現状について—計画と実践に当たる教材作成と指導法に焦点を当てて—. 体育授業研究 (24). pp.11-20.
- (17) 佐藤善人 (2017) エビデンスベースの「体づくり運動」を求めて. 体育科教育. 65 (12): 28-31.
- (18) 清田美紀 (2020) 体づくり運動の論点. 体育科教育. 68 (5): 18-21.
- (19) 住本純 (2016) 小学校 3 年生における G ボール教材の授業づくりに関する事例的研究. 龍谷教職ジャーナル. (4). pp.1-12.
- (20) 鈴木王香・長谷川聖修・亀田まゆ子・沖田祐蔵・鈴木幸光・高橋靖彦 (2016) G ボールを用いたプレ (イ+トレ) ユーニングの試み～ジュニアサッカークラブを事例として～. 体操研究. (12). pp.1-13.
- (21) 高田彬成 (2014) 心と体を一体とした体づくり運動の一層の充実を! 体育科教育. 62 (11). 9.
- (22) 高田康史・筒井愛知 (2017) 岡山県小学校における体づくり運動の実施に関する一考察. 吉備国際大学研究紀要. (27). pp.177-188.
- (23) 高德希 (2016) G ボールを用いたリズムパフォーマンスの実践. 和語愛護. 44. pp.31-36.
- (24) 田村元延・古屋朝映子・高橋靖彦・鈴木王香・長谷川聖修 (2014) 小学校中学年を対象とした「体づくり運動」教材の検討—G ボールを用いた運動指導に着目して—. 体操研究 (11). pp.10-19.
- (25) 田村元延・板谷厚・古屋朝映子 (2015) 年中児における G ボール運動遊びの実態 - 保育内容の 5 領域から捉える -. 常葉大学短期大学部紀要 46 号. pp.201-209.

#### 〈付記〉

本研究は, JSPS 科研費 JP19K11624 の助成を受けたものです。

# 大学の教員養成課程コースにおける行事「音楽会」の意義と課題

室町 さやか

キーワード：音楽会，行事，KJ法，教員養成課程

## はじめに

小学校教育において「音楽会」は「特別活動」における「学校行事（2）文化的行事」として位置づけられ<sup>(1)</sup>、我が国において広く行われている。音楽会を含む諸所の学校行事は各教科と深い関わりを持つものとされており、「児童が日常の学習や経験を総合的に発揮し、発展を図る教育活動であり、各教科等では容易に得られない体験活動<sup>(2)</sup>」であることが述べられている。じっさいに、コロナ禍以前の平成30年度に行われた調査の結果では、小学校の学校行事に充てる年間授業時数の平均が53.5時間となっており、多くの時間が学校行事に充てられていることが分かる<sup>(3)</sup>。

しかしながら、教員を目指す学生が多く所属する大学の教員養成課程においてこれらの行事が実施されている例は少ない。実施された行事を通じて学生がどのような学びを得たか、教員を目指す学生たちに対して行事を経験することにどのような意義があるのかを明らかにした研究はさらに寡少であり、研究の蓄積が待たれるところである。本研究では、長年にわたり教員養成課程における行事「音楽会」を継続してきたA大学の取り組みに着目した。小学校と幼稚園の一種免許状が取得可能なA大学の初等教員養成課程では、学生主体の行事「音楽会」と「運動会」を教師に必要な行事運営を学ぶ機会として、あるいは行事を通じて教師としての資質・能力を育むことを目的として毎年一度交互に実施しており、2022年度には4年ぶりに第35回の音楽会が実施された<sup>(4)</sup>。本研究では、行事「音楽会」を経験した1年生を対象に調査を行い、その意義と課題を検討した。

## 1. 大学の教員養成課程における学生主体の行事

大学教育においても入学式や卒業式など、様々な行事が行われていることは周知の事実である。また多くの大学で催される大学祭は、学生で構成される実行委員会が主体となって企画・運営を行うという形で広く実施されている。しかしながら、教員養成課程の学生がみずからの進路を見据え、教師としての力を付けることを目的として行われる行事はほとんどない、あるいは積極的に広報されていないのが現状である。

例を挙げると、保育士と幼稚園教諭を養成するB大学の幼児教育課程では、2004年度より学科特別行事として、卒業後に幼児教育に携わる学生の資質向上を目的として創作劇の発表を行っている<sup>(5)</sup>。B大学の特別行事はカリキュラム外の扱いであり、1年生は秋学期のベーシックセミナーの授業において制作作業と鑑賞会に3コマを用いるが、あとは自由意志で有志として参加をする。2～4年生までは有志として参加をし、総リーダーは3年生が務めて全体をまとめるという形で運営されており、2016年の参加者は226名（1年生139名、2年生27名、3年生55名、4年生5名）と発表されている<sup>(6)</sup>。行事を行っている学科の2016年度の入学者数が141名であることから、1年生はほぼ全員参加していること、2年生以上の有志の参加が在籍者数と比較して少なくなっていることがわかる<sup>(7)</sup>。2019年度からは、この学科行事のための企画力及び実践力を身につけることを目標とした科目「表現技術の基礎」が新設されたことから、この行事が学科の特色として考えられていることが明らかである<sup>(8)</sup>。またC大学の幼稚園教諭養成課程では、音楽を通して子どもたちとの交流を行う行事が60年以上継続されている<sup>(9)</sup>。この行事は学生が企画から運営までを行っており、じっさいに子どもたちと触れ合い、様々な遊具や音楽あそびを通して子どもへの理解を深めることが目的とされている。

本研究が対象としているA大学初等教員養成課程のコース行事「音楽会」は、授業科目ではなく学生主体の行事として位置づけられており、4年生の実行委員会を中心に全学年の学生が行事の企画・運営を行い、

担当教員はそのサポートを行うという形で実施されている。実行委員会は前年に立ち上げられ、開催年度の4月にはコースの学生全員が「企画部」「会計部」「渉外部」「会場設営部」など、行事運営を分担する部門に配置されるが、この学生の配置も実行委員会が主体となって行われる。2022年9月中旬に実施された音楽会では、各学年で合唱と合奏を1曲ずつ行い、小学生向けの音楽作品から歌唱・演奏する楽曲を学年ごとに話し合って選択した(表1)。音楽会では発表に向けて練習を重ねることが必要とされるが、行事以外の学生の学びや生活への影響を考慮してクラス全員で集まる練習は本番がある9月から行われ、それ以前は個人や少人数での自主練習とされた。また本番は学内のホールで実施され、2022年度は初めての試みとして近隣の小学生12名とその保護者を招待し、児童担当の学生がファシリテーター的な役割を果たすことで子どもと学生が各学年の演奏を通じてコミュニケーションを取れるようなプログラムの企画・実践を行っている。

表1) 2022年度音楽会演奏楽曲

| 学年 | 合唱曲                          | 合奏曲                                      |
|----|------------------------------|------------------------------------------|
| 1  | 「栄光の架け橋」北川 悠仁 作詞・作曲          | 「情熱大陸」葉加瀬 太郎 作曲                          |
| 2  | 「かわらないもの」山崎 朋子 作詞・作曲         | 「ホールニューワールド」アラン・メンケン 作曲                  |
| 3  | 「COSMOS」ミマス作詞・作曲             | 「パフ」P. ヤーロウ L. リプトン作曲                    |
| 4  | 「ふるさと」小山 薫堂作詞, youth case 作曲 | 「リメンバーミー」クリステン・アンダーソン＝ロペス, ロバート・ロペス作詞・作曲 |

## 2. 方法と結果

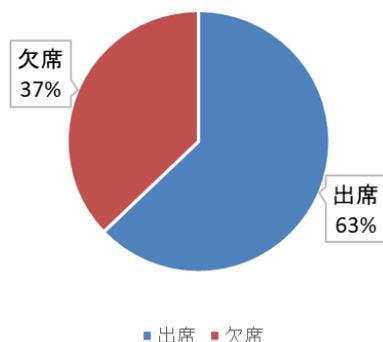
### 2-1) 調査方法と倫理的配慮

音楽会が終わった後、2022年9月に1年生36名を対象に音楽会についてのアンケートを行った。本研究を行うにあたり、学生にはアンケートの内容を個人を特定できない形で教育及び研究の場で発表すること、研究に協力できない場合もいかなる不利益も生じないことを口頭及びアンケート画面で説明し、承諾を得た。アンケートはクラウド型教育支援サービスのアンケートを利用して回答の収集を行い、35件の回答を得た。また最後の自由記述回答に関しては、KJ法<sup>(10)</sup>を用いて分析し、文章データをラベル化して分類し、学生が抱えている課題を明らかにした。

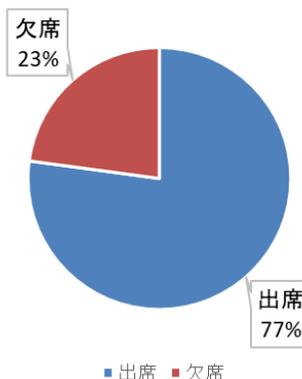
### 2-2) 集計結果

Q1, Q2, Q8, 自由記述は回答のあった学生全員分を集計し、分析を行った。Q3～Q7に関しては、実際に音楽会に参加しないと回答のできない設問であるため、リハーサル、本番ともに欠席し、練習に「あまり参加しなかった」「参加しなかった」と回答した11%(4名)の学生の回答は除外して集計し、分析を行った。

Q1.リハーサルの出欠

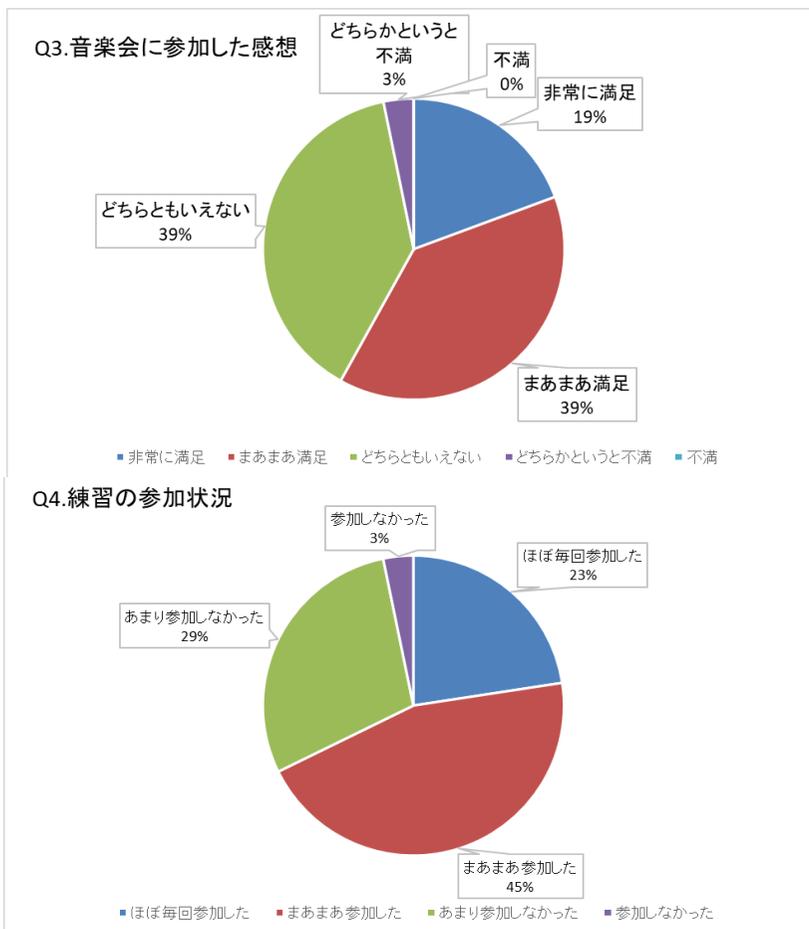


Q2.本番の出欠



Q1とQ2は、音楽会リハーサルと本番の出席状況を尋ねたものである。リハーサルは本番と同じ舞台を使用し、本番のおよそ一週間前に行われた。舞台の入退場や楽器の配置などをじっさいに行う唯一の機会

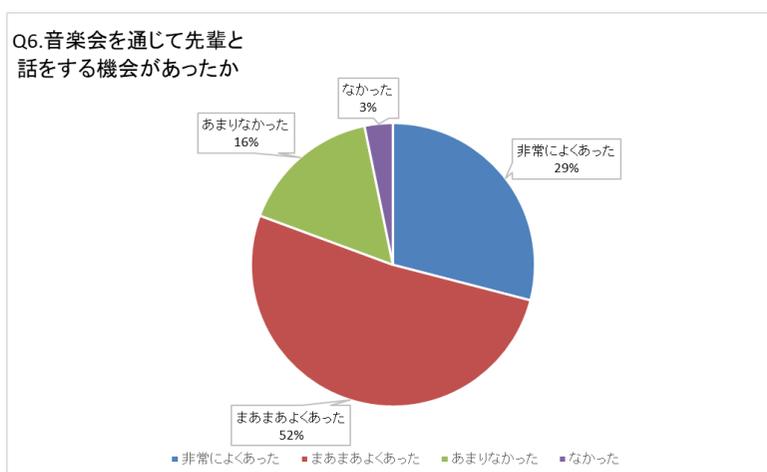
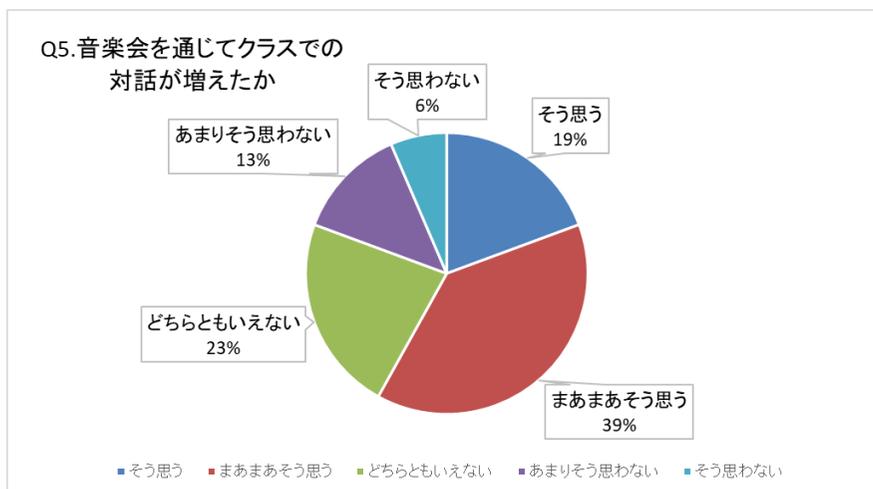
であったが、4割近くの学生が欠席しているため、当日の進行にはリハーサル参加学生の多くのフォローが必要であったことが推察される。



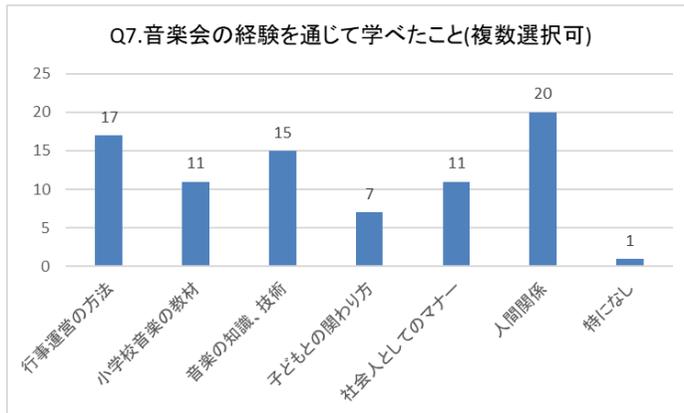
Q3では、音楽会に参加した感想として「非常に満足」「まあまあ満足」と感じている1年生が58%であることが分かった。また「不満」と回答した学生は0%、「どちらかという不満」と回答した学生は3%であった。

Q4では練習状況を尋ねている。音楽会で合唱や器楽演奏を行うためには事前に練習することは不可欠である。また、歌唱、器楽演奏ともに、一夜づけで出来るものではないことは論を待たない。このような理由から、音楽会に向けての練習のスケジュール調整が出来なかったり、練習そのものを負担に感じたりする学生がいることは十分に考えられる。練習に「ほぼ毎回参加した」「まあまあ参加した」と回答した学生は68%であった。「あまり参加しなかった」と回答している学生は29%おり、「練習に参加しなかった」学生は3%であった。本設問は「リハーサル、本番ともに欠席し、練習に“あまり参加しなかった”、“参加しなかった”」学生の回答以外は集計されているため、上記の3%の学生は練習に参加しない状態で少なくともリハーサルか本番のどちらか一方には出席していることが分かる。

Q5は音楽会を通じてクラスの対話が増えたかどうかを尋ねる設問であり、「そう思う」「まあまあそう思う」と回答した学生が58%であり、「あまりそう思わない」「そう思わない」と回答した学生が19%であった。半数以上の学生が「クラスの対話が増えた」と感じている一方、音楽会は企画から運営までが学生主体で行われているため、1年生とはいっても曲決めや練習日程の調整、各部門からの連絡など、クラス内で協議したり必要事項を伝達したりする頻度は高いと考えられる。このことから、58%という数字は決して高いものではなく、クラス内での対話がより必要とされている状況であると言える。



Q6では、「音楽会を通じて先輩と話をする機会があったか」という設問に対して、「非常に良かった」が29%、「まあまあ良かった」という回答が52%であり、81%の学生が行事の企画・運営を通じて先輩と話をする機会が持てたことが明らかになった。大学教育における他学年との交流については授業科目に対する意欲の向上などが報告されているが<sup>(11)</sup>、所属学生の多くが教員を目指すA大学の初等教員養成課程コースにおいては、同じコースに所属する先輩との交流は、将来的な同業の先輩との関係構築を意味すると言える。また國田らは、保育士離職防止のひとつの視点として「若手保育士と中堅保育士の交流のしやすさ<sup>(12)</sup>」を挙げており、他の保育者などへの相談や研修会への参加によって他者の意見や助言に触れ、自らの保育を見直すこと、さらには自らの保育についての安心感を得られることが、保育者のやりがいを支えているということを明らかにしている。小学校教員においても、年代の近い教師同士で相談したり意見を交換し合ったりすることが仕事を継続する上での助けになることは十分に考えられることであり、初等教員養成課程在学中から異なる学年で交流することで、将来的に年齢の近い同業者となる可能性がある他学年の学生同士が音楽会を通じて交流を持つことは大いに意義があると言える。



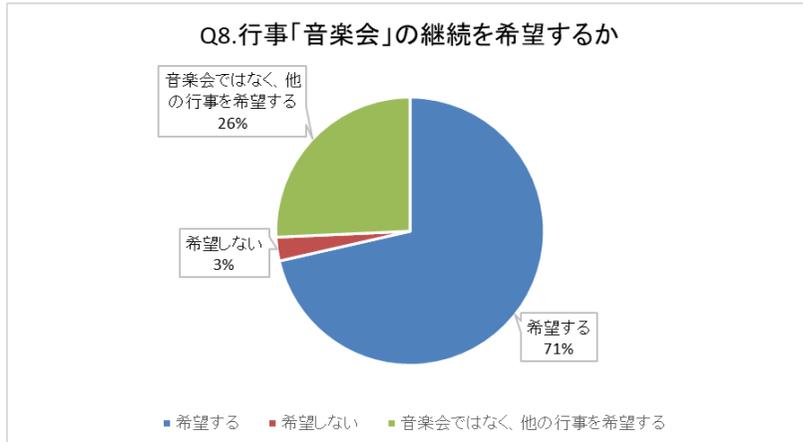
Q7の回答でもっとも多いのは、「人間関係」であり、「特になし」と回答した1名以外は上記の選択肢のうち何かしらの学びを得ていることが分かった。社会において人間関係の調整能力やコミュニケーション能力が必要とされることは論を待たないが、とりわけ小学校教員には児童、保護者、同僚である教師たちとの連携が重要であり、コミュニケーション力は「教員育成指標の内容を定める7つの観点」のうち、「(1) 教職を担うに当たり必要となる素養に関する事項」に含まれるとされている<sup>(13)</sup>。また小学校、中学校、高校の教員に質問紙調査を行い、教員が教職課程の学生に求める社会性・対人関係能力について明らかにした原田と渡辺の研究では、教職課程の学生のシーシャルスキルトレーニング（SST）の必要性が論じられている<sup>(14)</sup>。これらの人間関係能力については大学の日常的な授業のみで養うことは困難であることが推測されるが、「音楽会」という学生が企画・運営を全て担う行事の遂行の過程で、お互いの対話や齟齬を通じて学ぶことができたのではないかと考えられる。

次に多かったのは「行事運営の方法」であった。今日再整理が進められている「教師に求められる資質・能力」では、横断的な要素として「マネジメント」が挙げられており、「学校組織マネジメント」の内にはタイムマネジメント、情報管理、施設設備管理、人材育成（職能開発）、学校安全（リスクマネジメントを含む）が列挙されている<sup>(15)</sup>。2022年度の音楽会において、学生たちがこれらのマネジメントを発揮した場面と具体的な仕事内容を整理したものが図1である。ここに示されているように、学生たちが音楽会の行事運営を通じて様々な場面で「教師に求められる資質・能力」のひとつである学校組織運営に必要なマネジメントの訓練を行っていることが明らかである。

図1) 音楽会における学生たちのマネジメントと主な仕事内容



音楽会の継続希望を問うQ8の選択肢は、音楽会の継続を「希望する」、「希望しない」、「音楽会ではなく他の行事を希望する」の3つであり、以下の結果が得られた。



2-3) 自由記述の KJ 法による分析

本項では、質問紙調査の自由記述を KJ 法を用いて分析している。KJ 法は、雑多なデータをラベル化して分類し、課題を明らかにするものである。分析の結果、自由記述の文章から 82 のラベルが生成され、グループ編成の結果 35 の小カテゴリー、24 の中カテゴリー、7 の大カテゴリーに分類された (表3)。この分析結果を図解化したものが図2である。なお、図表ともに大カテゴリーは【 】で、中カテゴリーは「 」で書き表されている。

表3) KJ 法による自由記述の分類

| 大カテゴリー          | 中カテゴリー                   | 小カテゴリー (ラベル数)                                      | ラベルの一部                                                          |
|-----------------|--------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| 【協働】            | 「協働することの喜び」              | みんなで作り上げることが楽しい (2)<br>参加者で団結できた (2)               | ・みんなで何かすると言うことがとても楽しいことを思い出しました<br>・話したことない人とも喋れる機会がありよかったです。   |
|                 | 「普段話さない人と話せた」            | 普段話さない人と話せた (1)                                    | ・色々発信しましたがクラスのグループでは返信は無し、不安なことばかりでした                           |
|                 | 「クラスの連絡についての課題」          | クラスの連絡についての課題 (2)                                  | ・みんなで一つものを作り上げることに對しての志を一人一人が今一度考え、見直す必要があるのではないか               |
|                 | 「みんなで協力してやりたい」           | みんなで協力してやりたい (6)                                   |                                                                 |
| 【学生の行事に対する意識の差】 | 「参加率の低さ」                 | 練習の出席率が悪い (2) 練習に出ずに本番だけ出る学生への思い (2)               | ・練習への出席率が悪く、なかなか音楽として成り立ちませんでした<br>・なんであの子は練習には一度も来ないで本番だけでのるの？ |
|                 | 「行事をやりたい学生とそうではない学生の温度差」 | 行事をやりたい学生とそうではない学生の温度差 (4)                         | ・素直に頑張ってる人が不真面目な人達に冷たい目で見られてやる気が無くなるのは、おかしいと思うしメンタル的にも来るものがある   |
| 【参加しなかったことへの後悔】 | 「参加した方が良かった」             | 参加せず申し訳なかった (1)<br>練習に参加すべきだった (2)                 | ・練習に参加できない分家で自主練習はしていたが、当日の流れ等を理解するためにはリハーサルは出るべきだと思った          |
|                 | 「練習への参加が不十分だった」          | あまり練習に参加できなかった (2)<br>あまり協力できなかった (1)<br>練習の不足 (1) | ・写真を見るとみんな楽しそうだったし先輩との交流もあったようだったので、来年は参加したい                    |
|                 | 「次回は参加したい」               | 次回は参加したい (1)                                       | ・本番も休んでしまっって真面目に練習をしていた人に申し訳ない気持ちでいっぱいだった                       |
|                 |                          |                                                    |                                                                 |
| 【自分たちの演奏】       | 「継続的な努力の必要性」             | 次はもっと練習したい (2)<br>日々努力する (1)                       | ・次の音楽会では、前もって練習をして完成度の高い発表をしたい！                                 |
|                 | 「選曲の反省」                  | 選曲をもっと考えたい (5)                                     | ・自分たちはもちろん子どもが楽しめるような曲選びができればもっと良かった                            |
|                 | 「努力した結果」                 | リハーサルと比較して良くなっていた (2)                              | ・リハーサルから比べるとみんなと協力しながら頑張れたと感じました                                |

|             |                  |                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------|------------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 【学生の主体性】    | 「自分たちの音楽会」       | 自分たちでやる音楽会(3)<br>自分たちの個性を出したい(1)                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・個々の係の仕事を担当もって行うことや、練習への参加が音楽会に大きな影響や責任があることを感じる事ができた</li> <li>・楽曲を決めるところから学生のみで行うことに意味を感じた</li> <li>・先輩たちの演奏には小学生をとっても楽しませる工夫だけでなく、この行事を成功させるために柔軟に対応して行動する姿がカッコよかった</li> </ul>                           |
|             | 「手本となる先輩の姿」      | 先輩たちの選曲(3)<br>先輩たちのかっこ良さ(1)                           |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|             | 「先輩たちに迷惑をかけた」    | 先輩たちに迷惑をかけた(1)                                        |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|             | 「行事運営の責任」        | 児童の対応(2)<br>仕事は楽ではなかった(1)                             |                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 【行事についての希望】 | 「行事開催の頻度や日時」     | 行事開催の頻度や日時(2)                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>・球技大会がやりたかった</li> <li>・これからもこのような行事は続けて欲しい</li> <li>・音楽会の継続は個人的には反対です。</li> </ul>                                                                                                                          |
|             | 「行事の継続」          | 行事の継続(2)                                              |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|             | 「音楽会以外の行事を希望」    | 音楽会以外の行事を希望(3)                                        |                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 【音楽会の感想】    | 「楽しかった」          | (高校又は中学ではなかった)ので久しぶりの音楽会で楽しかった(3)<br>楽しかった、やれて良かった(5) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・難しかったり、悩むところも多々あったが最後までやりきることができてよかった。</li> <li>・皆とやる行事はすごく楽しかった</li> <li>・最初は、音楽祭が楽しみで仕方がなかった・正直心から楽しめたかと言われると首を縦に振ることはできません</li> <li>・次回の音楽祭では、上級生として後輩たちを引っ張っていきけるよう精進していきたい</li> <li>・特になし</li> </ul> |
|             | 「楽しめなかった」        | 心から楽しめなかった(1)                                         |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|             | 「次はもっと良いものになりたい」 | 次はもっと良いものになりたい(6)                                     |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|             | 「最初は期待していた」      | 最初は期待していた(2)                                          |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|             | 「特になし」           | 特になし(1)                                               |                                                                                                                                                                                                                                                   |

図解化すると、【学生の行事に対する意識の差】が、音楽会を実行する過程で課題となっていることが導き出された。「参加率の低さ」や「行事をやりたい学生とそうではない学生の温度差」は、【協働】を望む学生とは相反するものであり、【自分たちの演奏】に影響を及ぼし、【参加しなかったことを後悔】する気持ちや「みんなで協力してやりたい」という思いに繋がっている。この【学生の行事に対する意識の差】は、「楽しめなかった」のような【音楽会の感想】の一因となっていることが推測される。

一方で、行事を通じて【自主性】が形成されていることが分かる。【自主性】は「手本となる先輩たちの姿」などの他学年との関係や、自分たちの「行事運営の責任」を果たす中で形成され、自分たちが主体となって「自分たちの音楽会」を開催して【自分たちの演奏】を行うということに繋がり、「次回はもっと良いものになりたい」という思いや、「選曲の反省」や「継続的な努力の必要性」など次回への具体的な課題意識に繋がっている。

【協働】についてはクラスの連絡などの課題を残しながらも「普段話せない人と話せた」り、「協働することの喜び」を感じる事が出来たように見受けられる。これらの要素は、【音楽会の感想】のうち「楽しかった」という感想に繋がると考えられる。また【行事についての希望】では、日時や頻度などの「行事開催の希望」や「音楽会以外の行事をやりたい」という希望が挙げられた。

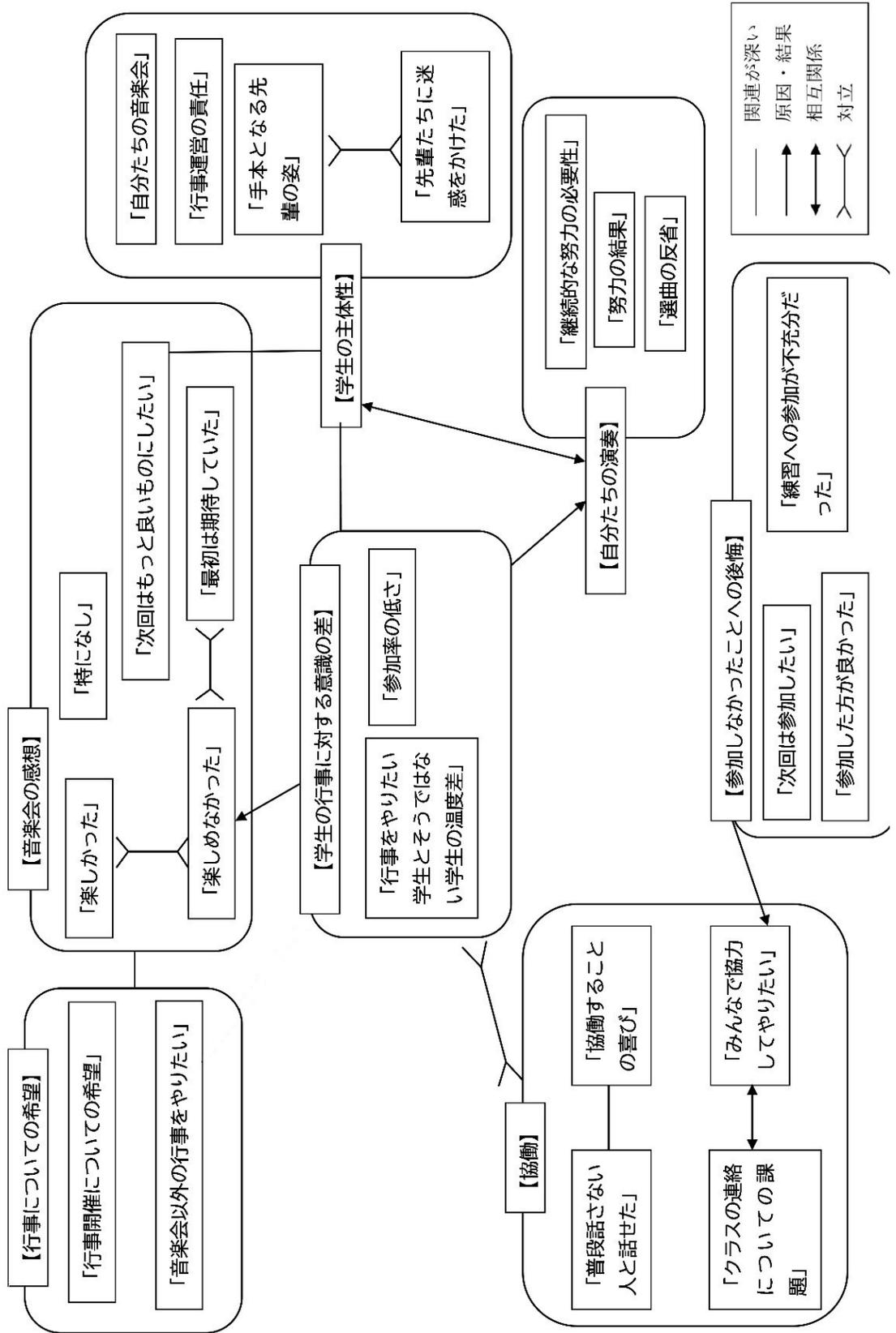
#### 2-4) 不参加の学生

35件の回答のうち、リハーサル、本番ともに欠席し、練習に「あまり参加しなかった」又は「参加しなかった」と回答したのは4件であった。記述から分かる不参加の理由は、「体調不良」が1件、「コロナワクチン接種」が1件、「練習、本番ともに参加できない」が1件、「参加していないため」が1件であった。また音楽会の継続については、「希望する」が1件、「希望しない」が1件、「他の行事を希望する」が2件であった。少なくとも「他の行事を希望する」2名については、音楽会以外の行事に参加する可能性はあると考えられる。

### 3. おわりに

本稿では、大学の初等教員養成課程コースにおける行事「音楽会」の意義と課題について、音楽会を経験した1年生を対象に検討した。分析によると、行事を通じた学生たちの学びのうち、「コミュニケーション

図2 自由記述にみる音楽会の課題



ン能力」と「学校組織マネジメント」に大きな効果があることが分かった。また行事の企画・運営を通じて将来的に同業者となる可能性のある同じコースの先輩との関係が構築されていることは、在学中だけではなく卒業後を見据えても有意義である。

自由記述からは、【学生の行事に対する意識の差】が課題となっていることが読み取れた。所属課程の学生全員で作りとされるとされてはいるものの、「行事に参加したい学生」と「行事に参加したくない学生」がいるのは当然のことであり、授業外の教育的プログラムに強制的に参加させることは出来ない。また、家族の介護を抱えている、家計を担う必要がある等、やむを得ない事由で参加できない学生がいることも理解しなければならない。全員が同じ意志を持って行事に取り組むことは不可能であるが、現状では【学生の行事に対する意識の差】が多く物事に影響し、音楽会を実施する過程で学生に悩みを生じさせている一因となっていることが明らかである。またQ8の結果に見られるように、音楽会以外の行事の実施によって、【学生の行事に対する意識の差】が減少する可能性も考えられる。1年生の71%が音楽会の継続を希望している一方、希望しない学生、他の行事を希望する学生がほぼ3割にあたることを軽視するべきではない。行事の目的が特定の科目の知識技能を身につけることではなく、教師になるにあたって必要となる力を身につけるといふことであるならば、音楽会以外の行事の開催を検討することも視野に入れる必要がある。

いずれにしても西田らが述べているように、カリキュラムに含まれていない学生主体の行事に対する教員の立場は「見守り」である<sup>(16)</sup>。教員の介入は行事を通じて形成される【学生たちの自主性】を損ねてしまう可能性もあり、慎重に行わなければならないものであるが、行事を通して培われる教師の資質・能力を具体的に示す、課程における行事の意義を明確にするなど、学生が行事に参加するための動機づけを行うことは有益であると考えられる。

#### 【引用・参考文献】

- (1) 部科学省 2017『小学校学習指導要領解説 特別活動編』東洋館出版社, pp.121-122.
- (2) *Ibid.*, p.35.
- (3) 文部科学省 2019「平成30年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査調査結果」[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afldfile/2019/04/10/1415063\\_2\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afldfile/2019/04/10/1415063_2_1.pdf), p.5.(2022年12月5日アクセス).
- (4) 2018年度に第34回音楽会が開催されているが、2019年～2021年まではコロナ禍のため運動会、音楽会とも開催はなかった。
- (5) おかもとみわこ 2017「学内論説 保育者養成校における主体的な学びの場 子ども学科特別行事「まみむめじろ かきくけこども」」『人と教育：目白大学教育研究所所報』第11号, p.11. 論文では大学名が記されているが、本稿では筆者がアルファベットに置換している。後述のC大学の記述についても同様の措置を行っている。
- (6) *Ibid.*, p.12.
- (7) 目白大学 2016「目白大学・目白大学短期大学部入学定員、入学者数、収容定員及び在籍者数平成28年5月1日現在」[https://www.mejiro.ac.jp/gakuen/pdf/h28\\_stdnts\\_enrolled.pdf](https://www.mejiro.ac.jp/gakuen/pdf/h28_stdnts_enrolled.pdf) (2022年12月5日アクセス)。
- (8) 西田希, 三森桂子, おかもとみわこ 2022「制作発表を手がかりとした学生の学びと成長—表現技術と非認知能力に着目して—」『目白大学高等教育研究』第28号, p.57.
- (9) 国立音楽大学 2015「国立音楽大学 自己点検・評価報告書 2015年度」[https://www.kunitachi.ac.jp/documents/introduction/data/Accreditation/houkokusho\\_2015.pdf](https://www.kunitachi.ac.jp/documents/introduction/data/Accreditation/houkokusho_2015.pdf), pp.48-49, 62. (2022年12月9日アクセス)。
- (10) 川喜田二郎 2017『発想法』中央公論新社。
- (11) 坂倉真衣, 渡邊耕二, 堀友歌, 平原桃花, 森川友梨奈, 西村まりあ, 吉田椿 2020「初等教育教員養成課程に在籍する学生の理数科指導力向上を目指した取り組み—学生が運営する「理数科教育基礎ゼミ」の成果と展望—」『宮崎国際大学教育学部紀要』第7号, p.66.
- (12) 國田祥子, 槇尾真佐枝 2020「保育者のやりがいは何によって支えられているのか」『中国学園紀要』第19号, p.146.
- (13) 文部科学省 2021「教師に求められる資質能力の再整理について」[https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/content/20210803-mxt\\_kyoikujinzai01-000017240\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/content/20210803-mxt_kyoikujinzai01-000017240_3.pdf), p.12. (2022年11月14日アクセス)。
- (14) 原田恵理子, 渡辺弥生 2016「教職課程の学生に求められるソーシャルスキル」『教育実践学研究』第19号, p.1-12.
- (15) 文部科学省 2021, *op.cit.*, p.18.
- (16) 西田 et al. *op.cit.*, p.63.

# 幼児が高齢者に親しみを持つための絵本の活用Ⅱ

青木 聡子

キーワード：幼児，高齢者，世代間交流，保育，絵本

## 1. 問題と目的

### (1) 高齢者に対する幼児の認識

拙論（青木，2022）で指摘したように，幼児にとって高齢者は身近な存在とはいえない。それよりもやや若いことが予想される祖父母に対しては，多くの幼児（76.5%～91.6%）が好感を持っており，一緒に遊びたい，一緒に過ごしたいと望んでいる。自分の祖父母に対する印象については，4歳児が髪型などの形態面を多く挙げるのに対し，5歳児では「優しい，何か買ってくれる」といった性質や行動面を挙げるようになること，男女別に見た場合には，男児が形態面，女児が性質や行動面を挙げること（以上，日出幸・天富，2003）が報告されている。

幼児の祖母に対するイメージを規定する要因を性差，同居の有無，接触量，好きか嫌いかという点から比較した吉村・望月（1991）は，男児よりも女児に祖母に対してやや好意的な傾向がみられること，同居群では外見上の特徴を，別居群では内面的な特徴を強くイメージしていること，接触量が多い程ポジティブなイメージを抱いていることを明らかにしている。そして，幼児のほとんどが祖母宅を訪問すること（96.5%）や，祖母と外出すること（91.3%）を好んでいて，それらが好きな理由としては，物質的な要因（遊具・庭・ご馳走など）や祖母に付随した要因（いとこたちなど）よりも，祖母自身の魅力や祖母との接触を目的とした要因の方が重要であるという。

このように，多くの家庭で，幼児は祖父母と良好な関係を築いていることがうかがえる。ただし，幼児が遊び相手と見做す（日出幸・天富，2003）くらい元気で，その多くが50～60代である（金森，2012）の祖父母との交流では，高齢者という前提で接する場面はそう多くはないと考えられる。

では，幼児は，老いの先にある「死」の概念については，どのような認識を持っているのだろうか。杉本（2001）によれば，3～5歳の段階では，誰でも死ぬという「死の普遍性」について理解している子どもは39%にとどまったが，死が「体の機能の停止」を意味することについては78%，「死の非可逆性」については56%が理解をしており，「死の原因」にはどのようなものがあるかについても61%が具体的な回答を行っていたという。「死の原因」については，多くが外的原因（病気・事故・殺人・過労死等）を挙げており，内的要因（寿命・自殺・人類の必然性等）を挙げたものは1名のみで，死の概念的理解がほぼ獲得されるのは6～8歳頃であった（杉本，2001）。

子どもと「死」について話すことが大事だと考える親は，幼児期では79.8%，小学校低学年では90.1%，小学校高学年では83.8%であった。実際に話す際の配慮としては，幼児に対しては，「話すことは大事だが，恐怖とにならないように」「話したことはあったが，恐怖を感じていた」などと，死に対する恐怖という言葉が特徴としてみられること，「死や動物をいじめるなどの行動も見られる時期なので積極的に話すことが大事な時期」「命の大切さとして伝えた方がわかるのでは」「生から死までのサイクルとして話していきたい」など命とのつなげて伝えていこうとする姿が見られるのは，児童に対してであることが報告されている（以上，荃津・小林・井上・岩本・岡田・工藤，2009）。

以上のことから，幼児は，高齢者との交流経験そのものが少ないことや認知発達上の特性により，老いや死についての概念を獲得していく途上にいるといえる。老いや死についての理解を深める過程で，戸惑ったり，混乱したりする可能性があることを加味すると，保育の中で老いや死を扱う際には，子ども達の反応や園で行った援助について保護者と情報を共有し，家庭と連携しながら進めていく必要がある。

## (2) 幼児と高齢者との交流に対する子育て世代の認識

子育てをめぐる母親と祖父の関係は非常に弱く、日頃、祖母が子どもにしてくれていることとしては世間的なことが多い（今野，1982）。母親は、幼児に対する祖父母の影響や子育てをめぐる自分と祖父母との関係について概ね肯定的であるものの、子どもへの祖母の過保護的態度や干渉的・抑圧的態度については不満や注文を抱いているという報告（今野，1982）からは、育児をめぐる価値観のずれが顕在化する程、祖母が孫の世話をしている実態がうかがえる。

祖父母との行き来は、専業主婦に比べて母親が就労している場合の方が頻繁で、電話でのやりとりにはそのような違いはみられない。幼児と別居の祖父母の交流内容で多いのは「食事をする」「一緒に遊ぶ」「テレビをみる」などの日常的な行為で、祖父に比べ祖母、特に母方の祖母はどの項目においても親密な交流を行っていることが明らかとなっている。多くの母親が「祖父母は子どもにやさしく接してくれる」と感じていて、祖父母は「子どもの育児にプラス」の存在であり、孫が「祖父母の生きがい」となっているという認識を持っており（以上、板野・花谷・奥山，1996）、交流について、幼児・親自身・祖父母、それぞれにとっての利点を見出していた。

では、子育て世代は、祖父母よりも上の世代を含む地域の高齢者との交流については、どのような認識を持っているのだろうか。乳幼児をもつ子育て世代にアンケート調査を行った富岡・杉本・並木・諸井（2012）は、子育て世代が望む親族以外の地域の祖父母世代との交流希望は祖父母世代との交流経験が多いほど高まることを報告しており、子どもを預かるという信頼関係が求められる直接的な支援を行うには、まず、祖父母世代との触れ合いや、何気ない交流や会話の中で得られる支援の経験が重要であり、そこから子育て世代が祖父母世代に対して心強い支援者という認識を深めていくことが、子どもを預けることにつながることを示唆している。

地域の高齢者と子どもが交流することについては、8割以上の幼児を持つ保護者が賛同しており、同居の祖父母に期待している、通園の送迎や家事手伝い、留守番や病気の子どもの看護といった親の育児行動の代替ではなく、地域特有の技術や文化の伝承を望んでいるという報告もある（日出幸・天富，2003）。交流を希望する高齢者の年齢は、60代後半をピークに、60歳代、70歳代が主であるものの、80歳代、90歳代にも及んでいて（日出幸・天富，2003）、「高齢期に特有の課題を抱える者全般」（内閣府，2018）を含めて想定していると推察される。そのうえで、高齢者との交流を「親が教えられないことを学ぶことができる」「老人を大切にする気持ちにつながる」「優しさや温かさが身に着く」「子どもの居場所が増える」「世代が離れるので老人は子どもをおおらかに見てくれる」といった、幼児にとって有意義なものとして捉えており、親自身にとっても「老いや死について子どもと話すきっかけになる」「子育てに余裕が持てる」「子育てを相談できる」といった面をプラスに捉えていた（日出幸・天富，2003）。このように、高齢者との交流に対し、親が前向きな姿勢を持っていることは、幼児が自分とは異なる相手の立場を理解しようとする際のよいモデルになることから重要である。

## (3) 幼児との交流に対する高齢者の意識

乳幼児期の孫がいる50～60代の祖父母は、実際の孫育てによって【仕事や家事の削減】【仕事や家事の省力化】【孫に心を砕いた仕事や家事】【近距離仕事への転職】【趣味や地域活動の急なキャンセル】【趣味や地域活動の限局化】【困難になったスケジュール管理】【困難になった健康管理】を認識していることが明らかにされている（秦・高橋・坂本・和田，2021）。近年では、孫ブルーや孫疲れといった言葉も広まっており、育児の戦力としての役割を期待されるような交流には、複雑な感情が伴うようである。

一方、地域の高齢者は、子どもの成長や子育ての悩みについて相談を受けること、子どもの生活・文化に関する伝承を行うこと、遊びを通じた日常的な交流を行うことに関心があり、それらの交流は、子育て世代や孫世代との交流経験があるほど強く希望されるという（諸井・並木・富岡・杉本，2013；並木・杉本・富岡，2013）。そして、子どもの成長や子育ての悩みの相談を受けることや、しつけ的な内容の生活・文化伝承を行うことについては、居住地域に関わらず祖母世代の方が交流を希望することや、農村地域の祖父母世代は都市地域の祖父母世代よりも日常的な子どもとの遊びや交流を望むことが示されている（並木ほか，

2013)。したがって、保育のなかで幼児と高齢者が交流する場を設ける際には、できるだけ継続的な関わりを持ち人間関係を築けるようにすることが望ましい。

#### (4) 本研究の目的

拙論(青木, 2022)でも述べたように、幼稚園で高齢者との交流に関する絵本の読み聞かせを行うことは、高齢者に関心をもつことや、その特性に応じた関わり方を考えるきっかけになると考えられる。そして、高齢者と対面での交流活動を行う際にも、目的に合わせて選んだ絵本を活用することにより、一層の教育的効果が期待できるだろう。

本研究では、幼児が高齢者に親しみを持つための絵本の活用の仕方について明らかにするため、青木(2022)では取り上げなかった「(お)ばあちゃん」または「(お)ばあさん」が出てくる幼児向けの絵本を対象に内容分析を行い、保育での生かし方について検討することを目的とする。

## 2. 方法

本研究では、青木(2022)を踏まえ、絵本を幼児と高齢者との交流に向けた活動に利用することを想定し、国立情報学研究所(NII)が提供する情報サービス Webcat Plus で、2022年11月7日現在、「(お)ばあちゃん」「(お)ばあさん」のいずれかのキーワードに該当した作品のうち、次の4つの条件を全て満たした14冊について分析を行う。

条件1: 幼稚園児が負担なく読めるもの(読み聞かせを含む)。

条件2: 入手が容易であるもの。

条件3: 幼児(あるいは、それに準ずる幼い子どもや小動物等)と高齢者との交流の様子が描かれているもの。

条件4: 「①相手の気持ちを考えて関わること・思いやり」「②自分が役に立つ喜びを感じること」「③幼児の心を揺り動かすような経験」「④周囲の人たちと支え合って生きているのだと実感すること」「⑤共に楽しみ、共感し合う体験・社交性」「⑥相手の役に立つことをする経験」「⑦敬意」のうちいずれか1つ以上を含むこと。

その際、条件4の7つの視点から絵本を分類し(表1)、複数を組み合わせて教材として活用することを提案する。

## 3. 結果と考察

以下では、(1)高齢者との対等な関係を中心に描かれた絵本、(2)高齢者の役に立つ経験が含まれる絵本、(3)高齢者への敬意が描かれた絵本、(4)死が描かれた絵本の順に、絵本の概要に触れながら内容分析を行い、その特徴を明らかにするとともに、幼児が高齢者に親しみを持つきっかけとなるような保育での生かし方について検討を行う。

### (1) 高齢者との対等な関係を中心に描かれた絵本

はじめに、幼児と高齢者との対等な関係を中心に描かれた絵本について取り上げる。

『おばあちゃんから ライオンを かくすには』ヘレン・スティーヴンズ:作/さくまゆみこ:訳/ブロンズ新社/2014年/2015年

ライオンがいるアイリスの家に、両親の不在中、大好きなおばあちゃんが泊まりに来ることになる。「ライオンがいたら、おばあちゃんが こしを めかすでしょうからね。」(p.3)と、アイリスはなんとかしてライオンを隠そうとするが、いい場所が見つからないうちに「とっても おおきな いしょうばこ」(p.6)をもっておばあちゃんがやってくる。目が悪いおばあちゃんはライオンのことに全く気付かないが、おばあちゃんにも「なにか ひみつが ありそう」(p.17)で、アイリスはその秘密を探ろうとする。やがて、お互いの秘密を知ったふたりは、おばあちゃんの提案で「びっくりだいさくせん」(p.28~31)を行う。

## 『はやく あいたいな』五味太郎：作／絵本館／1979年

よおちゃんは、ある日、「急（きゅう）に おばあちゃんに あいたく」なり、さっそく出かけて行くが（p.4～5）、おばあちゃんも「急（きゅう）に、よおちゃんに あいたくなって」出かけて行ったため（p.6～7）、ふたりは何度も行き違ってしまう。とうとう会えたふたりは「ヤッホウ！おばあーちゃん！」「ヤッホウ！よおーちゃん！」と喜び合う（p.28～29）。

表1 幼児と高齢者との交流が描かれた絵本に含まれる内容

| 絵本の題名／作者／出版社／発行年                                                     | ①相手の気持ちを考えて関わること・思いやり | ②自分が役に立つ喜びを感じる | ③幼児の心を揺り動かすような経験 | ④周囲の人たちと支え合って生きているのだと実感すること | ⑤共に楽しみ、共感し合う体験・社会的性 | ⑥相手の役に立つことをする経験 | ⑦敬意 |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------|----------------|------------------|-----------------------------|---------------------|-----------------|-----|
| 『おばあちゃんから ライオンを かくすには』ヘレン・ステューヴンズ：作／さくまゆみこ：訳／ブロンズ新社／2014年／2015年      | ○                     |                |                  |                             | △                   |                 |     |
| 『はやく あいたいな』五味太郎：作／絵本館／1979年                                          |                       |                |                  |                             | ○                   |                 |     |
| 『いないいないばあさん』佐々木マキ：作／偕成社／2019年                                        | △                     |                |                  |                             |                     |                 |     |
| 『おばあちゃんが ちいさかった ころ』J.P.ウォルシュ：ぶん／S.ランバート：え／まつかわまゆみ：やく／評論社／1997年／2004年 |                       |                |                  |                             | △                   |                 |     |
| 『おばあちゃんとおんなじ』なかざわくみこ：作・絵／偕成社／2018年                                   |                       |                |                  |                             | ○                   |                 |     |
| 『おばあちゃんもこどもです』いもとようこ：作絵／金の星社／2020年                                   |                       | △              |                  |                             |                     | ○               |     |
| 『おばあちゃん、ぼくに できること ある？』ジェシカ・シェパード：さく／おびかゆうこ：やく／偕成社／2014年／2019年        | ○                     | △              | ○                | ○                           | △                   | ○               |     |
| 『おばあちゃんがおばあちゃんになった日』長野ヒデ子：作／童心社／2015年                                |                       |                |                  |                             |                     |                 | ○   |
| 『おばあちゃんすごい！』中川ひろたか：文／村上康成：絵／童心社／2002年                                |                       |                |                  |                             | ○                   |                 | ○   |
| 『おばあちゃんのひみつのあくしゅ』ケイト・クライス：文／M・サラ・クライス：絵／福本友美子：訳／徳間書店／2012年／2013年     |                       |                | △                | △                           |                     |                 | △   |
| 『ばあちゃんのおなか』かさい まり：文／よしなが こうたく：絵／好学社／2020年                            |                       |                | ○                |                             | ○                   |                 |     |
| 『おばあちゃんのおくりもの』キャリアー・ガラッシュ：文／サラ・アクトン：絵／菊田まりこ：訳／WAVE出版／2017年／2018年     |                       |                | ○                |                             |                     |                 |     |
| 『さようなら、おばあちゃん』メラニー・ウォルシュ：さく／なかがわ ちひろ：やく／ほるぶ出版／2014年／2014年            | △                     |                | ○                |                             |                     |                 |     |
| 『うさこちゃんのだいすきなおばあちゃん』ディック・ブルーナ：ぶん・え／まつおか きょうこ：やく／福音館書店／1996年／2010年改訂  |                       |                | ○                |                             |                     |                 |     |

○…含まれるもの／△…自覚的ではなかったり、一部含まれていたりするもの

『おばあちゃんから ライオンを かくすには』は、アイリスとおばあちゃんが互いのことを思いやって、それぞれ秘密を抱えることから始まる。その秘密が、現実にはありえないような設定であるという点が、ふだん一緒に暮らしていないにもかかわらずそっくりなふたりのつながりをより一層際立たせている。

『はやく あいたいな』は、会いたいと思ったら、即、行動に移す、よおちゃんとおばあちゃんのすれ違いと再会の物語である。よおちゃんのおばあちゃんに会いたくてたまらない気持ち、おばあちゃんのおよ

ちゃんに会いたくてたまらない気持ちが画面いっぱいにあふれており、祖父母のことが大好きで、一緒に遊びたい・一緒に過ごしたいと願っている多くの幼児（日出幸・天富，2003）の共感を呼ぶだろう。

2作品とも、祖母と似た者同士の主人公たちの姿から、自分と祖母はどうだろうかと考え、祖母に対して親しみを持つきっかけ作りができる内容だと考えられる。

『いないいないばあさん』佐々木マキ：作／偕成社／2019年

りょうのおばあちゃんは、一緒に歩いていると、いつも突然いなくなってしまう、毎回「ここよー」と、思いもよらぬところから現れる。最後の『おばあちゃん』よんでみたけど、へんじがない。』という件（p.25～）には、（いつもと違って）なかなか出てきてくれないおばあちゃんを必死になって探すりょうの姿が描かれるが、当のおばあちゃんは何事もなかったかのように「ばあーっ」と笑顔で現れ（p.30～31）、「えーと、ぼくのおばあちゃんって、こういうひとです。」（p.32）という語りで終わる。

りょうは、突然始まるおばあちゃんのいないいないばあに終始振り回されている。本気で心配したのに「ばあーっ」と笑顔で出てこられたら怒りを覚えてもおおしくなさそうだが、りょうは「ぼくのおばあちゃんって、こういうひと」（p.32）だと、ありのままのおばあちゃんを受け入れている。世代間交流を行うにあたっては、想像もしていなかったような相手からの反応を経験し、戸惑うこともあるかもしれないが、そんな時にこそ取り上げたい作品である。

『おばあちゃんがちいさかったころ』J.P. ウォルシュ：ぶん／S. ランバート：え／まつかわまゆみ：やく／評論社／1997年／2004年

本作では、ロージーが「ねえ、おばあちゃん」と呼びかけて注意を促す先にあるものを見て、おばあちゃんが「おばあちゃんがちいさかったころ」の様子を語るとというやりとりが繰り返される。今とは違うこと、今と同じこと、どちらもあるなか、小さかったころの方がよかったかと聞かれたおばあちゃんは「いいや、そんなことはない！いまのほうがずっとたのしいよ。だって、いまではあんたがいるんだから」と答える（p.32）。

おそらく、この作品を読んだ幼児は、自分も「おばあちゃんがちいさかったころ」の話を知りたい、と思うのではないだろうか。おばあちゃんが、小さかった頃よりも今の方がよいと答える理由に孫である自分の存在が挙げられ、家族からの愛情を感じられる内容となっているため、小さかった頃の方がよかったと思っている祖母や祖父がいた場合には、孫への愛情を別途伝えてもらえるよう促したい。高齢者にとって、自分が小さかった頃の経験は比較的語りやすいとされることから、祖母以外の高齢者との交流の際にも導入として活用することにより、高齢者から昔の話を聞いてみようとする意欲につながると考えられる。

『おばあちゃんとおなじ』なかざわくみこ：作・絵／偕成社／2018年

最初、なっちゃんは、おじいちゃんから「なっちゃんは、おばあちゃんによくにているなあ」と、いつも言われることに「ちょっとこまりがお。」で、「わたしってこんなかお？」（p.4）、「ぜんぜんにでないよね！」（p.6）と思っている。だが、おばあちゃんと一緒に遊んで、ふたりともたんぼが好きなこと（p.21）を知り、子どもの頃の話を知り、おばあちゃんも子どもだったことに気付くと（p.23）、「やっぱりふたりはよくにているよ」というおじいちゃん言葉に「ちょっとうれしいかお」になる（p.27）。

今のおばあちゃんしか知らないなっちゃんには、自分がおばあちゃんに似ていると言われても、共通する要素など、さっぱり見当もつかなかったのだろう。「こまりがお」をしていることから、自分がお年寄りみたいに見られているのではないかと心配している節もある。幼児にとって、おばあちゃんは最初からおばあちゃんであり、なっちゃんのようにおばあちゃんにも子どもの頃があったのだという事実には驚くことも珍しくない。祖母との交流に先立って読むのであれば、『おばあちゃんのかぼちゃパイ』（芭蕉みどり：作・絵／ポプラ社／1992年）や『ピヨピヨおばあちゃんのうち』（工藤ノリコ：作／佼成出版社／2016年）

のように、自分や家族が幼かった頃・若かった頃の話に触れる作品と併せて取り上げると、祖母に対し親しみを感じると共に、家族の愛情に気付くことにもつながるだろう。

## (2) 高齢者の役に立つ経験が含まれる絵本

幼児にとって、日常の家庭や地域社会の生活とは立場が変わり相手の役に立つことをする経験は大切である(文部科学省, 2018, p.191)。ここでは、幼児が高齢者の役に立つ経験が含まれる絵本を取り上げる。

### 『おばあちゃんもこどもです』いもとようこ：作絵／金の星社／2020年

うさぎの3にきょうだいお母さんに向けてお母さんに書いた手紙を、相談ののってくれたおばあちゃんに見せに行くと、おばあちゃんは「きょうに だまりこんで、しくしく なきはじめ」(p.12)、泣きながら「おばあちゃん おばあちゃんって いわないでくれ！わたしだって こどもなんだよ！」と言って(p.14)、おばあちゃんのお母さんに会いたいと泣く。その様子を見た3きょう代いは「じゃあ、おばあちゃんも こどもなんだから おかあさんに おてがみ、かこうよ！」(p.18)と提案し、「もういちど、ぎゅーっと、だきしめて ほしいです。」(p.21)と書いた「こどものおばあちゃんを なんども なんども、ぎゅー(注：作中では長い波線)っと だきしめ」る(p.22～23)。

お母さんのことを思う自分たちの気持ちに寄り添ってくれたおばあちゃんにも、おばあちゃんのお母さんのことを思う気持ちがあることを知り、おばあちゃんがそうしてくれたように、自分たちもおばあちゃんに寄り添う、という姿からは、してもらってうれしかったことを相手に返すことの大切さが伝わる。高齢者という自分とは立場の異なる相手にどう接したらよいか戸惑った時などにこの作品を読むことで、自分なりに関わり方を考え、行動してみようとする姿を後押しできるのではないだろうか。

### 『おばあちゃん、ぼくに できること ある?』ジェシカ・シェパード：さく／おびかゆうこ：やく／偕成社／2014年／2019年

大好きな「せかいいち すてきな おばあちゃん」(p.2)が、この頃「いろんなことを わすれちゃうみたい。」で、「なんでもないことが うまく できないひも ある。」ため、オスカーは「ぼくに できること ある?」とお手伝いをする(p.6)。おばあちゃんは「おとしよりのための おうちへ ひっこすことになり」(p.8)、あたらしいおうちを訪問したオスカーは、今のおばあちゃんが置かれている状況について知っ ていながら、自分にできることを考えて行動に移していく。

大好きなおばあちゃんが変わっていくことに戸惑いながらも大好きという気持ちは変わらないオスカーが、自分にできることをしていく姿は、高齢者との関わり方のモデルとなるだろう。巻末には、子どもにもわかりやすい言葉で認知症についての説明があるため、相手の立場や特性(本作では認知症になった高齢者)を理解して関わることの重要性についても、気付きを促すことができると考えられる。

## (3) 高齢者への敬意が描かれた絵本

ここでは、高齢者への敬意が描かれた絵本を取り上げる。

### 『おばあちゃんがおばあちゃんになった日』長野ヒデ子：作／童心社／2015年

あこちゃんの家には赤ちゃんが生まれてお母さんは忙しく、「そこで たよりになるのが、なんといってもおばあちゃん。」(p.2)。バットを構えるおばあちゃんのことをお父さんは「おふくろ としだからやめろよ！」と止めにかかるが、その様子を見たあこちゃんは「げんき いっぱい。」と捉えている(p.12)。おばあちゃんのいろいろな呼び方やご近所にいっぱいいるよそのおばあちゃんの姿も描かれ、「おばあちゃん は みーんな すごい。おばあちゃん、ばんざーい！」(p.17)と、あこちゃんは思っている。また、「おばあちゃん は いつも どっしり みんなを みまもっている。おばあちゃん ありがとう。」(p.28)と思っ ているあこちゃんに対し、おばあちゃんは「まごと いっしょは いそがし うれし」と思っている(p.31)。

交流活動を行う際には、記号としてのおばあちゃんではなく、人格をもった〇〇さんとして向き合うことが重要である。作中にはいろいろなおばあちゃんがでてくるため、絵も手掛かりにしながら、それぞれどんなところがすごいのかを考えてみたり、自分の身近にいるおばあちゃんのすごいところを考えたり、紹介あったりすることで、人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わったり、地域に親しみを持ったり（文部科学省，2018，p.62）することができるようにしていきたい。

『おばあちゃんすごい!』中川ひろたか：文／村上康成：絵／童心社／2002年

突然、園に「ひろたかなりっていう こども」を訪ねてきたおばあちゃん（p.2）は、みんなが「おばあちゃん、すごい」（p.4）と感心するくらいお手玉が上手で、昔遊びの技を次々に披露して、たちまち子ども達の人気者になる。やがて、「ひろたかなりっていうこ、えんちょうせんせいだったの?」（p.23）という事実が明らかとなり、子どもたちは「そうかあ、えんちょうせんせいも おばあちゃんからすれば こどもなんだあ」（p.23）ということに気付いて、「おばあちゃんって、すごーい!」（p.31）と感ずる。

園長先生は、保育者の中でも年長者であることが多い。なかには若い園長先生もいるだろうが、先生のリーダーであることは、子ども達も感じ取っているだろう。その園長先生を子ども扱いし、しかも遊びが上手とくれば、その人のことをすごい、と感じるのは自然なことである。保育においても、昔遊びに限らず、おばあちゃんが得意なことを生かして交流を計画し、本作を用いて活動の導入や振り返りを行うことにより、「関わることの楽しさ」（文部科学省，2018，p.191）を自覚しやすくなると考えられる。

『おばあちゃんのひみつのあくしゅ』ケイト・クライス：文／M・サラ・クライス：絵／福本友美子：訳／徳間書店／2012年／2013年

ラリーは、遠くに住んでいるおばあちゃんが遊びに来ることが「あんまり うれしく」ないが、そのことを誰にも言えずにいる（p.5）。「だい・すき・よ」という意味が込められた「ふたりだけの ひみつのあくしゅ」（p.6）にも応じはするが、心の中では「こん・なの・やだ!」「はやく・かえっ・て!」と言っている（p.19）。ところが、おばあちゃんが帰る前の晩に夏の嵐がやってきて（p.22）、「おばあちゃんは、それから ずっと、1 かげつも」ラリーの家に泊まることになる（p.24）。家を直し、まちの復興のために動くおばあちゃんのことを手伝ううちに、ラリーはおばあちゃんのことを大好きになる。

ラリーのおばあちゃんは遠くに住んでいる。幼児にとって、日常的な関わりのない相手に親しみを持つことは難しく、おばあちゃんの関わり方や距離感に戸惑いを覚えるのも無理からぬことである。一方で、おばあちゃんやママの気持ちを押し量ることもできるため、邪見にすることもできない。会う度にひみつのあくしゅを求めてくるおばあちゃんだが、ラリーが「ぼく、その あくしゅは したくないの」と伝えると、「あらま、そう。わかったわ。じゃ、さよなら」と、ラリーの気持ちを尊重してくれる姿も描かれている（p.29）。高齢者と接触する機会が少なかった場合には、保育者自身も保育における世代間交流への抵抗感を覚えるケースがあるという（徳田・請川，2021）。実の祖母に限らず、高齢者とのかわりに戸惑った時に、そのような気持ちを持つことは何らおかしいことではないということ、相手を知ることに関係がよい方に変わる可能性もあることを伝えるのは、重要であると考えられ、交流に先立って読んでおきたい一冊である。

最初は、距離があったおばあちゃんとの関係が「いつも いっしょ」（p.28）にいるくらい親密なものに変わる絵本としては、他に『おばあちゃんことりと』（ベンジー・デイヴィス：作／いわじょう よしひと：訳／岩崎書店／2018年／2020年）がある。

#### （4）死が描かれた絵本

先述したように、幼児にとって、死を理解することは難しい。そのようななかで、絵本を通じて身近な人の死と向き合うことを疑似体験することも必要な経験と言えるだろう。ここでは、死が描かれた絵本を取り上げる。

『ばあちゃんのおなか』 かい まり：文／よしなが こうたく：絵／好学社／2020年

物語の前半は、こうたと「わらってばかり あそんでばかり。」(p.3)のばあちゃんが力いっぱい遊ぶ姿が描かれる(～p.22)。ところが、夏の終わりにばあちゃんは病気になり(p.23)、秋が深まる頃には、ばあちゃんは「ちいさな こえで ゆっくり」話すようになって(p.28)、その冬初めての雪が降った場面の後には「ばあちゃんは もう いない。」(p.31)ことが語られる。「ほくのなかで ばあちゃんは わらってばかり あそんでばかり。」で(p.32)、春、こうたが笑顔でばあちゃんを偲ぶ場面で物語は終わる。

『おばあちゃんのおくりもの』 キャリー・ガラッシュ：文／サラ・アクトン：絵／菊田まりこ：訳／WAVE出版／2017年／2018年

アリーは、「うまれたときから いつも いっしょ」(p.2)だった、おばあちゃんとおばあちゃんが「わたしのために つくってくれた ちびうさぎ」(p.3)と共にしあわせな日々を送っている。ところが、ある日、海辺に忘れたちびうさぎは「もとのすがたなんか すっかり なくなった」状態で見つかる(p.15)。「しょんぼりしている わたし」(p.16)のために、おばあちゃんはちびうさぎを直してくれたが、新しいちびうさぎは「まるで しらない うさぎ」(p.20)のようで、アリーは、ずっと一緒だったちびうさぎを柵の上に置いたまま過ごすようになる(p.22～23)。ところが、「あるひ とつぜん おばあちゃんが いなくなつて」しまい、「とても ながく、しずか」な日が続いた後(p.24)、ふと、ちびうさぎを手にとったアリーは、再び、ちびうさぎと一緒に過ごすようになる。そして、おばあちゃんが「どんなことがあっても かわらない、だいじな だいじなもの。」(表紙裏)を残してくれていたことがわかる。

『ばあちゃんのおなか』の後半では、弱っていくばあちゃんの姿とばあちゃんとの別れが描かれているが、最後のページのこうたの表情は穏やかである。『おばあちゃんのおくりもの』では、おばあちゃんとの別れを受け止め、前を向くことができるようになるまでの様子が描かれている。幼児に「死」について話す際には、死の恐怖への配慮が求められる(荃津ほか, 2009)が、生前の日常的な交流の様子から始まり、幼児自身が近親者の死を穏やかに受け止めるところまでが描かれているこれらの作品は、「死」が描かれた絵本の中でも比較的早い時期に取り上げることが可能であると考えられる。

これらに対し、主人公がおばあちゃんの死に直面するところから始まる絵本もある。

『さようなら、おばあちゃん』 メラニー・ウォルシュ：さく／なかがわ ちひろ：やく／ほるぷ出版／2014年／2014年

「おばあちゃんがね、しんじやったの」(p.2)というママの言葉から始まる本作は、おばあちゃんの死を知らされた「ほく」の死に対する疑問にママが答えていく会話形式で進んでいく。そして、ママは「ほく、おばあちゃんに なにか してあげたい」(p.35)「だけど、やっぱりかなしい」(p.38)という気持ちを受け止めながら、ほくが「たのしい おもいで」(p.40)にも目を向けられるよう寄り添っていく。

『うさこちゃんのだいすきなおばあちゃん』 ディック・ブルーナ：ぶん・え／まつおか きょうこ：やく／福音館書店／1996年／2010年改訂

表紙には、墓標とうさこちゃんの後ろ姿が描かれている。中表紙をめくると、うさこちゃんが「おおつぶの なみだ」を流している姿が描かれ「だいすきな おばあちゃんが しんでしまったのです。」(p.2)という説明があり、眠っているように見えるが、もう息はしていないことが語られる(p.4)。そして、悲しむ家族の姿と共に、納棺(p.8～13)や告別式(p.16～17)、埋葬(p.18～19)、お墓参り(p.20～25)の様子が描かれる。

『さようなら、おばあちゃん』では葬儀の様子や墓標が、『うさこちゃんのだいすきなおばあちゃん』では納棺や埋葬も含めたより具体的な葬儀の様子が描かれている点が、幼児向けの絵本としては珍しい。金谷・西村(2016)によれば、保護者は幼児に対するグリーフケアの必要性を認識しているが、実際に行うのは

難しいと考えているという。この理由としては、幼児の認知発達上の特性に加え、幼児が身近な人の死に直面する際には、保護者もまた、同様の経験をしている可能性が極めて高いということも関係していると考えられる。保護者が抱く人の死に直面した子どもへの対応の困難さを軽減できるように、子どもに日々関わり、子どもの理解者となれる者が子どもと接しながらできる支援を保護者と相談しながら行っていくことも重要である（金谷・西村，2016）ことを踏まえ、葬儀の様子を扱った絵本については、必要に応じて、個別に紹介するのがよいのではないだろうか。

#### 4. 全体的考察

本研究では、(1) 高齢者との対等な関係を中心に描かれた絵本、(2) 高齢者の役に立つ経験が含まれる絵本、(3) 高齢者への敬意が描かれた絵本、(4) 死が描かれた絵本の順に、絵本の概要に触れながら内容分析を行い、その特徴を明らかにするとともに、幼児が高齢者に親しみを持つことにつながるような保育での生かし方について検討を行った。

その結果、絵本との出会いが、祖母に対して親しみを持つことや、高齢者から昔の話を聞いてみようとする意欲につながる可能性が示された。加えて、目的に応じて絵本を選ぶことにより、主人公の高齢者との関わり方をモデルとしたり、相手の立場や特性を理解して関わることの重要性に気付いたりするなど、物語を通じた疑似体験からの学びも期待できることが確認された。これらのことから、絵本を実際の交流活動と往還させながら用いることが、高齢者との触れ合いの中で得られる気付きの質を高めることにつながると言えるだろう。

実際に交流を行うと、幼児が高齢者からの反応に戸惑う場面もあることが予想される。自分の気持ちと向き合う際に、絵本を用いて互いの立場を客観的に捉える機会を設けることが交流継続の助けとなる可能性があることから、幼児の気持ちを代弁し、高齢者への理解を促してくれるような絵本については、一斉的な活動の場で読み聞かせるだけでなく、いつでも手に取れるような状態にしておくのがよいだろう。

また、保育の中で身近な人の死を扱った絵本を取り上げる際には、家庭と連携しながら進めることが重要であること、そのような絵本は、近親者の死に直面した保護者が幼児に対してグリーフケアを行う際にも役立つことが示唆された。特に後者の場合、保護者自身もケアが必要な状態にあることが予想されることから、関連する絵本は、貸出可能であることが望まれる。

最後に、今後の課題について述べる。本研究では、幼児が高齢者に親しみを持つための絵本の活用について論じてきたが、保育での生かし方を提言するに留まっている。今後は、実際の交流活動を通じた高齢者に対する幼児の認識の変容プロセスや望ましい援助の在り方について明らかにしていきたい。

#### 引用文献

- 青木聡子（2022）幼児と高齢者の交流における絵本の活用についての一考察 初等教育論集（国士舘大学初等教育学会）(23),80-93.
- 秦 暁子・高橋香子・坂本祐子・和田久美子（2021）乳幼児期の孫育てをする祖父母が認識している日常生活の変化 母性衛生 62 (1), 52-59.
- 日出幸昌江・天富美禰子（2003）子育てにおける祖父母世代の参加—幼老共生の暮らしに向けての考察— 大阪教育大学紀要 第Ⅱ部門：社会科学・生活科学 51 (2),139-152.
- 板野美佐子・花谷香津世・奥山清子（1996）母親が見た幼児と祖父母の交流 川崎医療福祉学会誌 6 (1), 63-71.
- 金森由華（2012）高齢者と子どもの世代間交流：交流内容を中心に 愛知淑徳大学論集福祉貢献学部篇 (2), 69-7.
- 金谷雅代・西村真実子（2016）子どもへのグリーフケアに関する親の認識と実践の現状と困難性 石川看護雑誌（石川県立看護大学）13,75-84.
- 今野和夫（1982）子どもと老人—幼児教育における祖父母の役割—秋田大学教育部研究紀要 教育科学 32,42-55.
- 茎津智子・小林千代・井上由紀子・岩本喜久子・岡田洋子・工藤悦子（2009）小学生をもつ親が子どもと「死」につい

- て話すことの意識と実態 天使大学紀要 9,81-92.
- 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説平成30年3月 フレーベル館.
- 諸井泰子・並木真理子・富岡麻由子・杉本 信(2013) 子育てにおける世代間交流の実態:農村地域の高齢者が望む乳幼児と保護者との交流 有明教育芸術短期大学紀要(有明教育芸術短期大学学術情報委員会) 4,49-57.
- 内閣府(2018) 高齢社会対策大綱 [https://www8.cao.go.jp/kourei/measure/taikou/pdf/p\\_honbun\\_h29.pdf](https://www8.cao.go.jp/kourei/measure/taikou/pdf/p_honbun_h29.pdf) (2022年12月3日アクセス)
- 並木真理子・杉本 信・富岡麻由子(2013) 祖父母世代が望む地域の子育て世代との交流:都市地域と農村地域との比較を通して 乳幼児教育学研究(22),77-88.
- 杉本陽子(2001) 子どもの「生と死」に対する認識 日本健康医学会雑誌 10(1),2-11.
- 徳田多佳子・請川滋大(2021) 幼児と高齢者の世代間交流にみる保育者の意識変容 日本女子大学大学院紀要家政学研究科・人間生活学研究科(27),165-173.
- 富岡麻由子・杉本 信・並木真理子・諸井泰子(2012) 子育て世代が望む地域の祖父母世代との交流 乳幼児教育学研究(21),1-9.
- 吉村智恵子・望月久乃(1991) 幼児の老人観(1):特に祖母イメージについて 名古屋女子大学紀要 人文・社会編 37,105-114.

# 「幼児と表現」の基本的考察

## —幼児の造形表現の特質—

松田 俊哉

キーワード：遊びの自立，身体性，自己と他者，対話性，象徴性，アニミズム

何かが起因となり人は何かを表す。動機が何であれ表現は未知の状態が始まり、その行為は何かを確かめ知るという欲求に突き動かされ、多くは媒体を介し視覚や聴覚が呼び起こされる。自ずと欲求の表れ方に具体的か否かの違いはあるものの、手段の別を問わず表現が内面の発露であることに変わりはない。喩えれば、見えないものを見えるようにし、聴こえないものを聴こえるようにするだけのことである。これは表現の動機であり生成の性質であるが、そのことから明らかなように、本質的に表現は無形でなのである。表現は曖昧で実体がなく、不完全で不確実なのである。また、表現は持続的であれ瞬間的であれ恒常的に一過性であり、羅針盤らしき頼りになる指示器もなく、表現の行く先は未定で進捗は不規則であり、行為者はその都度異なる自己でいるため、表現は安定性に欠けている。

表現とはこのように決して満足できる条件を備えているものではない。それは生きることに同質に映る。子細に見れば、表現は芸術や音楽、演劇、舞踏、文学といった限定的な文化形態に留まらず、寧ろ日々の営みの中にこそ表現は多様である。思考と感性の反映としての意識的で無意識的なさまざまな言動や行為である。それを人は生涯を通じて実践する。

では、人が何かを表し続ける理由とは何であろうか。それは表現が不安という生きる原動力に支えられた無意識的な自己肯定の試みであり、何かを媒介して現れるものであるからに他ならない。芸術で言う「表現は自己を救う」とはこのことであるが、真意は表す先にある何かではなく、表す行為自体にある。要は表現の行為自体が目的であり、それは表現が常に未知の状態であるからであり、それ故に不安定で欠陥だらけの表現を続ける要因になり得る。「分からない」や「知らない」ということは、感じ知る考えることの反映という表現にとって不可欠な動機になる。これを表すことの価値と言ってもよい。生きることが本質的な遊びであるとするホイジンガの唱える実践も、幼児の表現の在り方もそれを拠り所にしてしている。営為を「遊ぶ人（ホモ・ルーデンス）」の表れとの見方に立ち、改めて表現とは遊びの極点であることを思い起こす。

とは言え、共通項はあっても知的作用の面から幼児の表現と芸術を同列に置くのではない。大事なのは、初期の人間形成にあたる幼児期において、表現とは、未知の自己に出会うための本能的行為として、表現が人の性質をかたちづくる基本的要因になるという点である。ホイジンガに倣い営為行為を遊びと捉えるならば、この点においてはじめて表現と遊びは等価の関係を結ぶ。幼児の場合それは描画や造形遊び、紙工作、音楽、身体表現等の様々なかたちで顕在化する。感じ考えたものを表しながら新たな自己に出会い、多面的に自己を開拓していく。幼児にとって何かを表すことはその都度新たな自己を体験することに等しい。しかし、その現れとなる造形表現は成長の過程に留まらず、生涯を通じて連続して変容していくものであり、表現自体が心的変化と多様性の痕跡になる。芸術的にみれば人は生きる中で直面する様々な未知なるものを見るために描きつくるのである。根源的な意味を知らなくても、彼らは行為の中で何かを無意識的に確かめ探し続けているように思える。

幼児の表す行為は常に何かの実現のためであり、たとえば描画に表れる像は彼らが見た現実や求める世界の表れである。仮にそれが思い描く像と乖離している感じたとしても、つまり失敗に感じたとしてもそれは人間形成の種になる。言い換えれば、表すことの挑戦と失敗の錯綜は成長に欠くべからざる要素でもある。自己肯定感や達成感はこの種の経験があって初めて獲得するからである。

何事にも言えるが、うまくいった場合は行為に夢中になるため「楽しかった」という感情が残り、記憶に刻まれやすく、また詳細な出来事や内容は記憶に残らない場合が多い。その反面、失敗や挫折を伴う場

合は記憶に繋がりにくい、この種の経験が思考や感性の豊かさに繋がることを期待したい。この点から、とりわけ幼児の造形では思う存分に表現を楽しむ環境の整備と共に、手探り状態から始まる未知への探求という視点に立ち、少々不安な面持ちのまま表現を進める過程も大切にしたい。そうこうするうちに次第に工夫が生まれることもあり、期待が膨らみ面白味を味わい、創造へ向かうと捉える。これを幼児の造形表現を考えることの前提に置きたい。

幼児の表現については教育的観点のみに留めず、欲望や感情、思考等の脳の働きで生きる、という人間活動の概念で捉えてみようと思う。の方が広範的に理解しやすい。この概念を生の基本原理に置くことで、人が生を経験するなかで何かを願い、求め、感じ、知り、考え、得るという自然な感情や、思いを自己の中で昇華し他者に伝えるという本能的な欲求が表現として表れるのである。端的に、これを生きるための表現とする。性質からみて幼児の表現が芸術と多くを同じくするのはこの事であろう。

表現発生の起源は何を内面表出の反映とするのかで見方は異なるが、表現を広義に捉え、顔の表情や身体運動等の本能的な表れを感性的表出とするのが自然であろう。しかし、表現は時間の経過と共に自然生成的に進むのではない。場と機会の提供、言い換えて周囲の意図的な働きかけという教育的環境が表現を促すのであり、外界との交わりを通して芽生え陶冶的に内面が形成されていくと思われる。とりわけ幼児期は脳機能の発達に伴い、その現れである表現活動は活発になる。

これについて幼児教育の従事者は、人間形成を大きく左右する初期の表現活動であるという認識に立ち、表現に対し幼児が委縮しない環境づくりに努め、望ましい表現の在り方を常に模索する姿勢が求められる。文科省指導要領にある幼児教育の主旨も同様に、「表現」領域では表現への意欲や関心、表現の形成過程における主体的な取組み、表現過程の精神状態、表現の思考と感性の連動、これら総体的な体験が人格を培う、と捉える。もとより表現は個性の現れとして、人は何かを表すなかで様々な要因が絡み連動し個がかたちづくられていく。

## 1 幼児の造形表現への理解

ホイジンガやカイヨワの遊びの定義に倣い、幼児の造形教育の目的が遊びと表現の反復を通じた人格形成であると捉えれば、それは多種多様な遊びと表現を通じた新しい自己の確立であり、複数の自己との出会いと広がり人間形成の素地づくりとなるのである。遊びは思考と感性を豊かにし、幼児の精神を生動させ、造形活動は活力を増す。これを幼児の造形表現のねらいとして、表現の自立的な生成を促すための環境と場の設定、幼児のエネルギー放出に対する肯定的で建設的な関りが造形教育の基礎的事項となる。

保育内容の五領域は個々が重点的であり、また教育観点上の区分が置かれるが、無論、現場の幼児教育の実践では相互に働き合う。このなかで五感に直結する言語と音楽、身体が造形表現に深く関わり、互いに連動し合い、思考と感性が磨かれていくと捉える。これは「見る」「知る」「感じる」「考える」という表現の意識的な動きのうちに育まれることを意味する。つまり「造形」「音楽」「言葉」「身体」の相互的な連動性を人間形成の要に位置付けたい。

幼児期の表現は僅か数年間ではあるが劇的な変容をみせる。そして変容はそのまま小学校低学年の造形表現に展開していく。保育内容（表現）の理念と実践を幼児期に限定的にみるのではなく、成人に至る人間形成の流れのひとつに捉え、「見る」「触る」「聴く」「つぶやく」または「匂いをかぐ」や「感じる」ことが相互的かつ連動的な造形活動のねらいであることを理解したい。このような五感を機軸とした表現活動とその過程は、特にこの時期の心身の発育教育の観点からも看過できない。

また、幼児童は結果的産物である作品に対し表現過程ほどには重きを持たない、という光景が散見される。彼らは眼前に繰り広げる造形の変化に興味を持ち、自己の対象との関りに実感があるのであって、物としての仕上がりや保存にはさほど関心がないように思える。内面と行為が直結するのは心身の躍動的な発達期の特性である。これも造形教育のねらいを表現の行為と過程に置く、という事由の要因のひとつであろう。

このような背景から保育者は表現を成立させる造形的要因の理解、つまり造形技能が果たす教育内容の理解を備えたい。但し、技能の支援はあってもそれは作品づくりを目的としたものではない。幼児教育指

導要領の記載事項からみれば、幼児は作品づくりを通して形や色、素材に関わるなかで起こる感興に意味があるのであり、結果それが何かになる必要はないからである。五感を働かせ感じることを主眼に、身近なものの感触を味わい、楽しみ、特性を感じる造形活動に置き置く。それには保育者が幼児の造形表現の観察から幼児が素材を感じ遊ぶ気持ちを想像し、それに近づく視点を培うことであろう。肝心なのは、もの作りの過程における幼児の造形への関りの度合いを保育者が認識することである。そのためには幼児の造形活動を想定した思考実験や追体験の制作、喩えて造形表現の模倣を教材研究として行う。この想像的な模倣制作は造形表現の意義の理解を助けるだけでなく、理念から技能の支援の具体的な手法を確認する。表現への技能の支援は幼児の感興を支えるためにある。

幼稚園の造形では作品づくりの過程自体で活動が自立していることを理解し、幼児の表現行為を見守り支援する姿勢を確認するものである。幼児教育では造形表現が子どもをより良い方向に導くことを目論むのではない。幼児から何かを引き出すという意識は成人の価値観を主導に進めることに等しく、また必要に応じた造形技能的な助けは感興の発露に向けられるものとなる。保育者は造形表現の場と環境を整備し、心の動機に繋げるきっかけ(表現の導入)をつくり、支援に努めることを主体とする。積極的に幼児に関わり、幼児の活動や営みを観察し、眩きや言葉に耳を傾け、幼児の心の動きを想像したい。

人は身近の何かと関わることで感性が育まれていく。そこには人格形成に至る糧が豊富にあるからであり、幼児の造形表現の特質からそれに大いに寄与する。人の生き様の投影は芸術のひとつの側面であるとしたが、幼児の遊びや表現も生の現れとして、媒体を介した内面の体現として、芸術表現の在り方と重なる面が多い。つくることや描くことに生きる充実感や、生を実現するための大きな力となる幼児の造形表現とは何であるのか。造形の諸要素の検証を通し、何が幼児の表現を成立させているのかをみていきたい。

## 2 遊びの自立

幼児は純粹に遊ぶために遊ぶ。幼児の表現と遊びの等質性から、遊びという無心の行為はそのまま幼児の造形表現に重なる。人生の初期において既に幼児は芸術の特徴のひとつである遊びの精神を造形において体現しているのである。幼児の造形行為は画家の「遊びの極点」と同質であり、無目的性という本質的な遊びを体現している。遊びに関して幼児と成人に根本的な違いはなく、生命の放出という遊びに芸術性の有無や表現の質を問うのは無意味というものであろう。遊びはそれ自体で自立しているからである。もとより無目的な遊びは、感じ考えることと、体が動くことの関係がもたらす産物であり、それが無目的に振る舞いはじめようやく遊びは自立するに至る。つまり、身体性を伴う表現行為が思考と感性を育む。

一般的には、成長に沿い感性的思考よりも理性的思考が増し、表現や言動から遊びの要素が薄れていく。柔軟な思考と自由な遊び心の喪失は成人化の自然な流れである。幼児期の描画や造形遊び、遊戯、音楽等を思い返すと、個々の表現が遊びの要素で満ちていた記憶がある。表現活動の原型を経験していたことに気付くのは大分時を経てからである。回顧の念だけでなく自身の経験の記憶から、幼児の自由で無目的な活動という純然たる遊びに対し共感を抱くのは寧ろ自然な感情であろう。

一方、造形教育の観点から、幼児の表現を自然発生的な感情の現れとするには、周囲の社会的な働きかけが大きく関係する。基本は初期の成長過程の思考と感性の相互的な働きは遊びから生まれ、遊びは幼児期に活発化する。しかし、遊びは幼児期に特に発揮されるべき教育実践として、表現を多種多様に反復的に継続的に行われていく。これが人間形成に寄与する初期における造形教育の姿勢であり、保育内容における遊びという表現に向けた支援なのである。その意味で、保育内容(表現)の「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」(1)という教育観は、ホイジンガの「遊びが人間活動の本質」という視点と通底する。人格形成の根幹を成す思考と感性は遊びという表現とともに陶治的に育まれていくのである。幼児の造形教育では人の成長と遊びの自立は同化しながら変容していくのである。

### 3 身体性

好奇心が外に目を向けさせ、内発的なエネルギーを触発し、その循環が生きる原動力になるとすれば、動的にも静的にも人はそれを放出する衝動に駆られる。描かれたり作られたりしたものは直接的で具体的な様相を見せる。

幼児の表現は身体の動きに伴い発生し、心身の発育と共に発展していく。端的に、表現は身体性から発する。最初は明確な目的を持たないまま始まり、他者の存在の有無に関係なく、あたかも何かと交感を楽しむかのように活動していく。その様子は周囲の対象と交わり取り込むようでもあり、変容を繰り返しながら表現は増幅していく。この場合の身体性とは心身ともにとりいう意味であり、単に物理的な身体だけではなく、内面性と感覚の相互性で捉えるものである。つまり、心身は連動する。脳機能と身体感覚の連携が内面を陶冶的に生成させていく。

外界の情報を最も多く取り入れる視覚は表現の中核を担うが、同様に触覚も媒体物（素材）に直接的に機能する。手指を活用した幼児の造形活動の様子は、あたかも対象や素材と体全身が一体化しているかのような印象を与える。全身で素材を体感しようと欲する行為は、視覚と触覚が混然となり表現に取り組むことを証明している。それが「見て触る」という単純な動作の繰り返しにみえても、この反復操作にこそ脳機能の活性化を促す要素があり、ここに造形表現の技能の意味がある。開く、閉じる、握る、摘まむ、持つ、持ちながら動かす、捻る、曲げる、叩く、引っ搔く、擦る、撫でる、という当たり前の手指の動きではあるが、これらを造形表現において複合的かつ連動的に繰り返すことで感性に刺激を与え続ける。そもそも道具が脳と手指の延長線上に位置する代替であることを思えば、身体性から手指が最良の道具であるとする方が正しい。対象を見るという視覚、それを捉える手指の働きという触覚、この両者の相互運動が幼児の自由な創作を生み、何かに対する新たな意欲や関心を持つのだと思われる。言い換えれば、この関係は発想構想と技能による造形表現であり、それを支える身体性なのである。もとより視覚と触覚は身体を最小単位とした人間活動の基本的機能であると言える。

触覚が直接的な造形表現では、手指の働きと脳を刺激し、相互的働きが感じ方を深め、新たな造形表現を見出し、つくりながら意味を考えるという思考力を引き出す。このような相互的な関係にある身体性は心身の運動性として、触覚は無論の事、視覚で得た情報が脳に伝えられ、脳の指令が手指を動かす。運動性の反復は脳に学習を行わせ、脳は動作の情報や操作に慣れ、情操は豊かになり、技能は確実になっていく。このように、脳と身体部位という広範囲の交感や、造形的操作の反復という幼児期の造形体験は情操の礎を築くことに繋がる。

### 4 自己と他者

1歳半頃から乳幼児は自分と周囲の人間とは何か違うことを意識し始めるようである。自己と他者の認識の始まりである。まずは他者が自分にとってどういう存在であるのかに意識が向かい、次いで他者に対する感情や距離感の度合いが生まれ、それらを通して他者から受ける自己の位置や評価に「薄っすらと気付き始めていることがここ数年の研究で分かってきた」（幼児教育者/深津きよこ）。

同様に幼児期においても他者性の意識との並走は高まり、その在り様は造形活動に顕著になる。端的に幼児の造形表現の向かう先には他者がいる。自己の造形が人の目に触れることで、幼児は初めてその価値を素直に感じ取るとも言える。それは幼児の表現が周囲の反応を意識するのではなく、幼児にとって周囲が表現の価値を認めるのは自然なことなのである。その意味で表現は伝達手段の役割も担っており、他者の共感や理解は幼児の自己実現への大きな糧となる。周囲の理解は価値の共有に繋がるからである。これを契機に幼児は造形の感じ方をより深めていく。共同制作の表現も同様に、仲間との交感や相互の対話と行為を通して培われる。自ずと描くやつくるなかで行われる会話のやり取りは互いのコミュニケーションづくりにより大きく寄与する。これは自己実現に他者との関わりが不可欠であることを示唆する。他者性の関わりは自己性の充実を高めるのは明らかであろう。

自己と他者の関わりを考えるうえで大事なのは、幼児の思いが何かのかたちに結実する、つまり造形化され

たものを最大の関心事に置くのではなく、表現の過程で喚起される驚き、喜び、戸惑い等の情感の動きに造形表現の意義を置くことである。多様な造形体験を通して、幼児は意味を生成する表現へと自身を増幅させていくからである。対象の色や形、模様、手触り、起伏、硬軟等の視覚と触覚による造形化のなかに、自己の行為自体を通して感性やイメージを他者と共有しようと試みる、生成の相互作用が観察される。即ち、造形表現とは感じ考える行為でもあり、それは他者のみならず、自己との対話を行うことなのである。換言して、意識の有無を問わず、描画を含む造形表現は幼児の意思の表れとして、他者への伝達という性質がある。

## 5 想像力

幼児の描画における「なぐりがき」から「かたちの出現」は言葉の理解に端を発し、幼児の造形活動はその延長線上に展開する。その過程において幼児という個は想像力を膨らませ、少しずつ世界と交わり視野を広げていくと思われる。幼児は日常生活の様々な出来事や社会環境、周囲の人々と関わる中で思考と感性が育まれていることを思えば、幼児が絵を描き粘土で形づくりという造形表現は当たり前の行為として特別なことではない。そもそも幼児は普段から常に自由に振る舞うことが多く、成長過程における人間活動の自然な行動なのである。本質的に無目的という遊びの性質からみても、造形表現は幼児にとって何ら特別な行動形態ではない。幼児の表現とは、色や点線面、空間を想像的に形象化する造形、律動や和声、旋律が時間的経緯を示す音楽、思考や感性の要としての言葉、身体機能を活かした運動、これら精神や肉体によるエネルギーの実現の総称である。実質は精神的で生理的な人間活動そのものなのである。

表現には日常の人間活動や活動形態を集約した多種多様な手法があり、形象化という造形体験には脳の発達を促進する最良の要素が充満している。幼児はそれらを駆使しながら色や形を感じ、何かを見出し、その思いを形象化し、陶治的に新たなイメージを生成していく。触覚と視覚による行為のうちに想像力が培われていく。想像力を働かせ新たな造形を展開することは、それ自体が思考と感性の生成である。前項で示した保育五領域の連動も含め、生活の経験や対象全てが協働し連鎖し合うなかで幼児の表現性は豊かさを増していく。それは幼児の想像力の豊かさでもある。自己と他者の関係のうちに想像力は次々に新たな意味や価値を見出し、発展させ、自己を育むと考える。即ち、想像力は生きる原動力のひとつであり、造形表現による人間形成を支えていく。こうして想像力は間断なく変容し、表現は生きる力を連綿と繋げていくのである。

## 6 対話性

幼稚園教育要領では「表現」の「2 内容」に8項目<sup>(2)</sup>を設けている。(6)の音楽表現と(8)の身体表現を除き(1)～(5)及び(7)は造形表現の指導内容を種類別に記しているが、それは幼児教育における造形言語の多様性でもある。幼児は造形言語という対話性で表現を行うと考えてみたい。

造形言語とは色や形等の造形的要素である。これは造形における内面の形象化の比喩的な呼称として、特に造形芸術の分野で使われることが多いが、まさに造形の言葉という比喩は幼児の造形表現そのものを言い表している。それは、言語の表現が十全でない幼児の気持ちを色や形で表す方が容易であると無意識的に感じ、それ故に直接的な伝達手段として利用している、という見方による。幼児にしてみれば、造形表現は思いをそのまま表しやすく、言葉以上に他者へ伝える有効な手立てであるのは間違いない。幼児が何かを感じ表出欲に駆られる気分になるとき、無意識に描画材に手が伸びることは珍しくなく、まるで話しをするかのように描く姿は自然な行為に映る。これは対話形式の表現と言えよう。

これについては対自己の個人制作と対他者の共同制作で比較したい。それぞれ造形言語に置き換え、制作とは形や色を通した自己との対話と他者との対話である。そもそも表現行為は造形的な交感の連続で成り立つ。

対自己の表現は内面と素直に向き合う交感として、時に言語表現を誘発するほど喚起に富む。そこでは幼児は表現と一体化しており、内面と表現には境がないという印象を与える。造形が平面であれ立体であれ、感じたことから動作が生まれ新たな造形が出現する、という表現が反復していく。

対他者では造形表現は触覚と視覚による交感であるため疎通力は強い。つまり、言葉よりも伝達は高

いと思われる。共同制作中の幼児達の造形表現を通した対話には当意即妙の感がある。そこでは文字通り共同体として感覚を通してイメージを共有し合い、互いが新たな造形を探していくという働きが観察される。造形言語は内面表出の直結性がゆえに、とりわけ共同制作において幼児同士の意思疎通を容易にするようである。それゆえ他者との交感では生まれなかった新たな造形への出会いも期待できる。

他方「直接的で素朴なかたちで行われる」<sup>(3)</sup>自己表現であるが、時に内向的で暴力的な傾向を見せることもある。これは他者性の不在にも見えるが、他者の理解の有無に関係なく、表現の伝達や表明だけで幼児は達成感を感じているようである。この場合でも表現の対話は無自覚に行われていると思われる。いずれにしても、表現の主体である自己の内発的な行為であることに違いはない。

言動が遊びを誘発し遊びが思考を活性化する、という働きがブローカ野で生成すると言われる。更に日常の営みの場や状態、つまり環境も幼児の人間の活動を左右する。表現と言語、環境等が相互に働き思考と感性が育まれ、諸感覚や思考が運動する複合体として発展していく。対自己と対他者いずれも造形言語が言語中枢を刺激し言動を促す。これらを背景に、表現の対話性の自己と他者は相互に補いながら情操を育むと捉える。

幼児の遊びは曖昧な形象の世界である。もとより曖昧さは人間の本質のひとつとして、流動的で柔軟な人間活動の展開を保証する。幼児は周囲の環境と交わり、感情や体験を表し共有し充実感を味わう。端的に、幼児は遊びで育つ。幼児の造形的な感性を育むためには、多様な表現の機会と場を提供するとともに、遊びを反復的かつ継続的に続けることが肝要である。

## 7 象徴性

乳幼児の事物への理解はまず言葉に表れ次第に行動に顕在化し、幼児期にかけて「見立て遊び」や「ごっこ遊び」といった象徴遊びが生まれる。描画においては、言葉の理解は運動感覚的な「なぐりがき」に形の出現をもたらす。線描による形の構造や付属物の形状が加わり、事物を象徴的に形象化していく。更に幼児の視点は周囲に広がり、自己がいる位置の理解の反映として空間を象徴的に描くようになる。ここまでの流れを、言語活動から始まり、続いて身体活動が加わり、造形表現では形や色等に変換され顕在化する、と捉える。言葉の理解は対象が何であるのかの確認であり、意味付けという知的な働きである。更に描画では描く対象への感情移入が見てとれるが、これらの表現は線描主体で行なわれる。この流れは数年間で加速度的に進む。

描かれる対象は実在の有無に関係なく画面に表れる。幼児は実在の対象に対し補足的、付加的、変容的な必要性を感じれば当たり前のよう描き加えると思われる。それは無意識的に行われる行為であるため、幼児にとって描かれたものは全て実在であり真実という見方もできよう。言い換えればそれは幼児の価値観であり、その具現のためには描画上で記憶を書き換える事を自然にやってのけ、現実と非現実の垣根をいとも簡単に往来する想像力はその痕跡を残す。それらは象徴的に可視化するが、形象は個々に羅列的、並列的、縦列的に独立して描かれ、重なることはほとんどない。幼児にとって見たものや感じたもの全てが重要なものとして可視化が必要なのであろう。描画空間は現実と交わり知り得たものが想像力と混じり合う世界観として、幼児の内面が象徴的に投影されている。

幼児の著しい造形表現の変化は、音楽や身体表現も同様に、脳内の象徴機能の発達と共に進む活動であると捉えたい。幼児の旺盛な造形活動期は象徴活動が脳内で活発的に機能している時期と重なる。数年間に渡る幼児の描画の推移を見ると、各時期に幼児が何を見て感じ知って考えたのかが描画にそのまま表されており、人格形成的にみれば表現や言語、身体といった諸活動を司る脳機能の発達に伴い陶冶的に個のかたちが作られていく。

## 8 イメージとアミニズム

そもそも象徴とは自他が知る形象や記号を指す。描画においても他者と共有の事物や現象が幼児特有の象徴的な造形となって出現する。幼児は事物や行動を自分なりに意味付けし、それをイメージの媒体として形象化していく、という思考と感性の生成過程を経る。この積み重ねも人としての個を陶冶的にかたちづくる。そう

みていくと幼児期において既に個の性質は形象的表現に反映される、または形象的表現を通して個を生成していく、と捉えるものである。思いがすぐに色や線になる描画やそのまま形になる粘土遊び等、教育現場で日常的に反復されるイメージの直接的な形象化は、個の形成を促すために大きな役割を果たしていると言えよう。

幼児期の脳機能や手指操作の発達に比例するように、イメージの象徴的表現は情感豊かに展開していく。描画表現は思考と感性の高まりの証明にも映る。対象の实在と非实在に関係なく、あたかもそこに事物が在り行動の経験が見えるかのように描いていく。形象化の表現は少しずつ変容していくが、変わらないのは乳幼児から続く運動感覚に似た線描の勢いであり、線描や色彩の躍動感は描く対象に生命を宿すかのような素朴な印象を与える。それは幼児のイメージが行動的で直感的、想像的であるためと思われる。幼児は対象や事物を瞬時に捉え、かたちを自由に思い描き、内的イメージに昇華させ、想像したものを形象化していく。

象徴性の形象化では幼児は本能的に有機物と無機物の区別認識をするものの、ひとたび自己の中に取り込めば対象全てを生命的存在に転化させて描くようにみえる。これは見立ての手法である。もともと幼児の「見立て遊び」や「ごっこ遊び」の根底には事物が心を持つという一種のアミニズムがあると思われるが、これについては時に現実と非現実の境が判然としない言動があることから明らかである。

翻って幼児の描画において、アミニズムに彩られた生命力が形や線に反映され、それらが混然一体となり図像化するの極めて自然なことであり、それは幼児にとって実在感を伴う現実なのかもしれない。間違いなく幼児のアミニズムは想像力に拠るところが大きく、幼児が見て感じたものが象徴的な比喻として描画に表れるようである。

幼児は想像性を豊かに、初めて見る対象を親しみや興味がある具体的な事物に置き換えて理解すると思われる。その対象は個人的経験から知り得た具体的事物が多くを占める。これも雲の形を何かに喩える遊びや、砂遊びの造形遊びの見立てと同様に、アミニズム的思考が対象を既知の範囲内に取り込むようである。一般的に知られる無機的な幾何形の象徴化について言えば、幼児はそれを単なる形として見るのではなく、何かしら意味があるものに感じ三角形を山に、或いは球形を団子に見立てる、というように抽象形を具象形に置き換え対象を認識する傾向がある。幼児の想像力が頻繁に現実と非現実を往来し、その過程に様々なイメージが混在し造形に形象化されていく、という感性的な見方があるのかもしれない。つまり、事物を近似のかたちで認識する。言い換えて、視覚的形狀と事物命名の記憶形成が形象化をもたらす。

これを抽象的な思考が発生する以前の発達期の典型的な表れとみなすことは確かにできる。他方、他者性における認識のひとつの原型であるという見方も可能で、この傾向は成人になっても変わらない。つまり、観念的なイメージが支配する成人の思考にも通底する。このことから見立ての手法の原点は幼児期にあると言えよう。ただ幼児の場合それを素直に受け止め、素朴に感じ取り、しかし実体感を伴う形象に変貌せしめる。視覚と脳機能、手指の活用が直結し、複合的に働き合い、想像的で図像的な表現を展開していく。それは幼児の事物や形に込める思いの強さの表れである。

事物や出来事に対して主観的理解にある幼児の描画では、自己の経験やイメージが混在しそれらが象徴的に描かれる。それが見立てられたアミニズム的図像であっても、幼児にとっては秩序ある新たな現実の出現となるのである。前項でも触れたが、好きなものや大切なものを描くことは既に幼児に知的好奇心が生まれていることの証しであり、それがアミニズム的なイメージ表現に転換され描画に可視化する。

幼児期の描画形式は図式期前期にあたり、その後小学校低学年の頃に図式期後期に変わりそれが9歳頃まで続く。それ以降は知っているものを見てそのように描くという視覚的写実表現期に移行し、観察力の高まりにより主観的な感情表現は希薄になり、直感と想像がもたらすアミニズム的表現は急激に影を潜めていく。

#### 注

- (1) 『幼稚園教育要領』、文部科学省、平成29年3月、17頁
- (2) 同17頁
- (3) 『幼稚園教育要領解説』、文部科学省、平成30年2月、223頁

# 目覚ましアラーム音の聴取がストレスマーカーに及ぼす影響

河野 寛, 浅沼 なつみ, 田村 沙耶伽

キーワード：ストレス, 唾液アミラーゼ, アラーム音, 目覚まし, 交感神経

## 1. 緒言

ストレスは、近年の調査対象の大きなトピックスであり、生活の質に影響を与えるだけでなく、最終的には罹患率や死亡率の増加に繋がることがわかっている<sup>(1)</sup>。ストレスの評価指標は、質問紙<sup>(2)</sup>や心拍数、心電図、心拍変動、皮膚コンダクタンスや発汗量などの生理指標<sup>(3-5)</sup>、そしてストレスに対する生理反応を示す生物学的マーカーの評価がある<sup>(6,7)</sup>。中でも、唾液アミラーゼ活性値やコルチゾール値はストレスに対する交感神経興奮由来のストレスマーカーであり、非侵襲、即時、簡便な指標として、広く用いられている<sup>(8-10)</sup>。先行研究において、歯科大学学生を対象にプレゼンテーションを行わせたところ、唾液中のコルチゾール値よりもアミラーゼ活性値の方がより顕著に増加することが明らかになっている<sup>(11)</sup>。このように、唾液アミラーゼ活性値は短時間のストレスに対する交感神経由来の生理反応を評価する上で有効な指標であると言える。

近年、睡眠負債に代表される睡眠時間の不足は、長時間勤務、インターネット環境やスマートフォン（スマホ）の普及などにより、社会問題として認識されている。とりわけ大学生のように始業時刻と終業時刻が日々異なり、曜日によりアルバイトなどの不規則な生活を送る場合、睡眠習慣の乱れは顕著であり<sup>(12)</sup>、社会的時差ボケが日常的に生じていると予想される。大学生に限らず起床時には、目覚まし時計を必要とする者の割合は大きいことは周知である。とりわけ、スマホの普及により、目覚まし時計からスマホのアラーム音を目覚まし時計代わりに使用することが一般化している。スマホの目覚まし音は、旧来の目覚まし時計の音と比較して多種多様であり、個人の好みに合わせて様々な音に設定することが可能である。一日の始まりを気持ちよく迎えることは多くの人の希望であり、スマホの目覚まし機能はその一翼を担っている。しかしながら、必ずしも目覚めが良いと感じている人はそれほど多くないのではないだろうか。特に、睡眠習慣の乱れている大学生の起床時のストレスは大きいと推測され、起床時に鳴動するスマホのアラーム音は、仮に自らが好んで設定した音源であっても不快である可能性は否定できない。

そこで本研究は、健康な大学生を対象に、普段自分が設定しているスマホの目覚まし音と設定したことがない目覚まし音をそれぞれ聴いたときに、その前後でストレスの指標である唾液アミラーゼ活性値が高まるかどうかを調べることを目的とした。仮に普段から起床時にストレスを感じている場合は、普段自分が設定している目覚まし音に対してストレス反応を示すと仮説立てられる。逆に、両条件に差がない場合は、目覚まし音ではなく、起床そのものにストレスを感じていると推測される。

## 2. 方法

### (1) 被験者

健康な大学生 17 名を被験者とした。そのうち、男性 5 名、女性 12 名であり、平均年齢は  $20.4 \pm 1.2$  歳であった。すべての被験者は、当日体調の良い状態で実験に参加した。本研究では、できるだけアラーム音に対するストレス度を抽出するために、本来起床時のアラーム音に対してストレスを感じない者、朝起きることが得意である者を分析対象から除外した。実験参加に際して、被験者には口頭で実験内容と個人にかかるストレスを説明し、同意を得た。

### (2) ストレス課題

ストレス課題は、被験者が普段使用しているアラーム音を聴く条件と普段使用していないアラーム音を聴く条件を設定した。いずれの条件もアラーム音を 1 分間聴取してもらった。普段使用していないアラーム音は、アップリフトおよびオープニングのいずれかを聞いた。

### (3) 測定項目

ストレス指標には、唾液アミラーゼ活性測定装置 CM-1.1（ニプロ株式会社、商品名 COCORO METER）、専用唾液採取シート&ホルダーを用いた。唾液採取シートを舌禍に加え、20秒以上唾液を十分に染み込ませた後、シートを唾液アミラーゼ活性測定装置に挿入し、分析を行った。

### (4) 測定手順

実験は、国士舘大学内の静かな教室にて行われた。課題の説明を行った後、聴取前の唾液アミラーゼ活性値を計測した。1分間のアラーム音を聴取後、再度唾液アミラーゼ活性値を計測した。2条件は無作為に行われ、同日に実施するときは1時間以上空けるか、別日に実施された。

### (5) 統計処理

唾液アミラーゼ活性値の変化については、二元配置の分散分析（対応あり・あり）を用いた（IBM SPSS Statistics 28.0）。交互作用が認められた場合は、下位検定を行った。値は平均±標準偏差で表示し、有意水準は5%未満とした。

## 3. 結果

図1に2条件のアラーム音を聴取する前後の唾液アミラーゼ活性値の変化を示した。聴取前の唾液アミラーゼ活性値に両条件で有意差は認められなかった。二元配置の分散分析（条件×時間）の結果、唾液アミラーゼ活性値の変化について交互作用が認められた（ $p<0.05$ ）。下位検定の結果、普段使用しているアラーム音を聴いた条件は、聴取後に唾液アミラーゼ活性値が有意に上昇したが（ $p<0.05$ ）、普段使用していないアラーム音を聴いた条件に変化はなかった。また、聴取後の唾液アミラーゼ活性値は、普段使用していないアラーム音を聴いた条件と比較して、普段使用しているアラーム音を聴いた条件の方が有意に高値を示した（ $p<0.05$ ）。

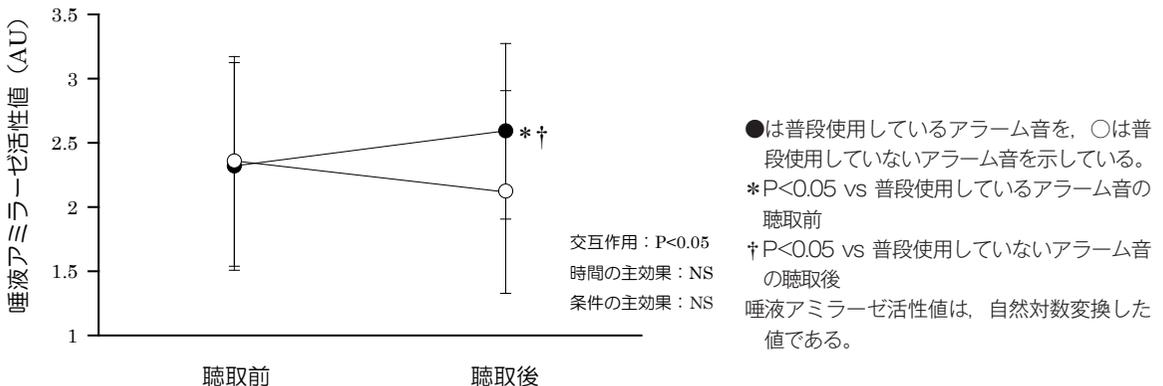


図1 アラーム音聴取前後の唾液アミラーゼ活性値の変化

## 4. 考察

### (1) 本研究の知見とその意義

本研究は、社会的時差ボケが大きいと推測される大学生を対象に、普段自分が設定しているスマホの目覚まし音と設定したことがない目覚まし音を聴いたときの唾液アミラーゼ活性値の変動を比較した。その結果、普段自分が設定しているスマホのアラーム音を聴いたときの方が、そうでないときと比較して、唾液アミラーゼ活性値が有意に上昇した。この結果は、普段ストレスを感じやすい起床時に聴いているスマホのアラーム音が、日中の覚醒状態であってもストレスを誘発することを示唆している。本研究のエビデンスは、我々の文献渉猟範囲内では報告されておらず、新規の知見である。本知見は、社会的時差ボケの大きな大学生のストレス回避のための手立ての一助になると考えられる。

## (2) 本研究結果の解釈

本研究では、被験者の除外基準を明確にした。アンケート調査によって、普段からスマホのアラーム音を使用しており、かつ起床が不得意な者のみを対象として実験を行った。したがって、本研究の結果の適用範囲は限定されることになる。本研究では、被験者全員が普段から起床時にスマホのアラーム音を不快に感じていることもアンケートで調査済みであるため、日中に行った実験とは言え、毎朝聴いているアラーム音に対して条件反射的にストレスを感じたと考えられる。これは、「犬にベルを鳴らしてえさを与えると、ベルを鳴らただけで、犬が唾液を分泌するようになる」というパブロフの犬と同じ生理反応現象と言えるだろう。本研究の条件付けは、ストレスを誘発するアラーム音であるため、パブロフの犬のような報酬学習とは逆であり、強迫性障害の前段階と考えられる。本研究で与えたストレスは、チックに代表されるような被験者の体に異変を来すほどの大きいものではないが、客観的指標である唾液アミラーゼ活性値の上昇が認められたことから、一定程度のストレスを感じたと考えられる。

## (3) 本研究結果の生理学的・健康科学的意義

起床時は自律神経の不安定性から心疾患や脳血管疾患のリスクが増大する。起床時のスマホのアラーム音というメンタルストレスは、交感神経を刺激し、心拍数や血圧が一時的に増加すると予想される。事実、暗算による精神的なストレステストに対して、副交感神経の作動性に関与するアセチルコリンの働きを抑制するアトロピンの投与の有無にかかわらず、心拍数や血圧の上昇に差は生じなかった<sup>(13)</sup>。これは、精神的ストレスに対する生理的応答が交感神経由来であることを証明する古典的知見である。本研究では、スマホのアラーム音に対する唾液アミラーゼ活性の応答と同時に、心拍数や血圧を評価していない。今回の実験では、心拍数や血圧がいわゆる basal の状態まで落ちたり、早朝空腹時に測定したりすることは時間的制約で難しかったため、仮に測定してもそれらのバイタルが有意に上昇することはなかったであろうと推測できる。換言すると、今回の結果は、普段の心拍数や血圧の変動には表出しない交感神経の高まりを唾液アミラーゼ活性値で捉えたと言えるだろう。いずれにしても、本研究において、起床時に生じるスマホのアラーム音に対するストレス反応を日中にも再現したことは、起床時には毎朝確実にストレスを感じて起きていることが予想され、日々のストレス反応の繰り返しが将来的な循環器系疾患を招来すると予想される。

## (4) 先行研究との比較

音に対するストレス反応を評価した研究はほとんどなく、逆に音楽を聴取することによってストレスが緩和されるという研究結果は比較的多い。例えば、インド音楽の聴取<sup>(14)</sup>、さらには音楽とアートを組み合わせた視聴が唾液アミラーゼ活性値を低下させることがわかっている<sup>(15)</sup>。このように、視覚的・聴覚的な刺激によってストレスを緩和することは、我々の感覚的にも科学的エビデンス的にも明らかである。一方で、我々が生活する中で不快に感じる音の刺激は受動的に存在することは誰しも感じる場所であろう。一方で、騒音のような大きな音に対するストレスを評価した研究もいくつか存在する。例えば、騒音を意図的に聞かせた群は、コントロール群と比較して酸化ストレス指標が有意に高まるだけでなく、DNA 損傷が認められた<sup>(16)</sup>。さらに騒音の多い都市部における自殺率は、1.3～1.4 倍であり、騒音の暴露と自殺リスクは有意な関連があることが報告されている<sup>(17)</sup>。騒音のように大きな音に対するストレス反応に関する報告がある一方で、比較的小さな音に対する生体応答を検討した研究もある。Takeda らは、快・不快を感じさせる聴覚刺激を与えた場合、快刺激の音は左脳の前頭前野を、不快刺激は右脳の前頭前野を活性化させることを報告している<sup>(18)</sup>。このように比較的小さな聴覚刺激に対しても生体は異なる応答を示すことから、快・不快の音の違いが唾液アミラーゼ活性値にも影響を与える可能性は十分考えられる。本研究の結果が興味深いのは、今回着目した目覚ましアラーム音は被験者が普段から主体的に設定するという点であり、この選曲は能動的であるにもかかわらず、その音に対してストレスを感じていることである。今後は、アラーム音の種類を複数用意して、ストレスの感じ方の傾向やボリュームなどを考慮した検討が必要になるだろう。

### (5) 唾液アミラーゼの妥当性

唾液アミラーゼ活性値は、ストレスに対する交感神経興奮由来のストレスマーカーであることはすでに緒言で述べた<sup>(8-10)</sup>。また急性の社会的ストレス（スピーチ）は、この唾液アミラーゼ活性値のみならず、心拍数や血圧を同時に増加させる<sup>(19)</sup>。このようにストレスに連動する唾液アミラーゼ活性値は、動脈硬化度と正の相関関係が認められているだけではなく<sup>(20)</sup>、唾液アミラーゼ活性値が高いことは、急性心筋梗塞の独立した危険因子であることも報告されている<sup>(21)</sup>。さらには、ST上昇型心筋梗塞患者において、唾液アミラーゼ活性値が高いことは、心室性不整脈と関連し、短期的な予後の予測因子となることも明らかである<sup>(22)</sup>。このように、簡易的で非侵襲的であるにもかかわらず、交感神経由来の循環器疾患の独立した危険因子であることから、今後も有用な臨床ツールとして活用されるだろう。

### (6) 本研究結果の活用

朝にアラームを設定するという事は、その時間に起きる必要に駆られており、自らストレスを発生しているということになる。本実験では日中のアラーム音聴取によってストレスを確認したが、朝にはより強くストレスを感じていると推測でき、長期的にそのようなストレスを感じる事のデメリットは、メンタルヘルスを維持する観点から望ましくないと考えられる。したがって、朝にアラームを設定しなくても良い生活習慣、具体的には早寝をすることでアラームに依存しない起床状態を作り出すことが大切である。ヒトの体内時計は25時間であることが「時計遺伝子 Clock」の発見により明らかになっている<sup>(23)</sup>。地球の年周期から1日は24時間に設定されてあるため、どうしても起床とともに体内時計のスイッチを入れ直すことが社会生活において求められる。その際には、光を浴びることで脳を覚醒させるセロトニンの分泌を促し、やる気や集中力を増加させる必要がある。したがって、スマホのアラーム音で起床したときのストレスの増幅に対して、起床後すぐに光を浴びることでストレスを減弱できる可能性があるだろう。

### (7) 今後の展開

今回の研究結果から、今後の研究の展望が開かれた。本研究では、朝起きるのが不得意で、さらに起床時にスマホのアラーム音を設定している者を対象とした。普段設定しているアラーム音に対してストレスを感じることから、今後は自分の好きな音楽をアラームとして再設定したときに、朝が苦手な者のストレスがどれくらい緩和されるのかを明らかにする必要があるだろう。その結果、ストレスが緩和されるのであれば、アラーム音の変更を積極的に促す必要があるだろう。また、生活リズムを正し、社会的時差ボケがない状態でのアラーム聴取におけるストレス反応を検討する必要もあるだろう。朝が苦手な大学生を対象としたが、そもそも大学生が不規則な生活習慣になりがちであり、規則正しい生活を送った場合にアラーム音に対してストレスの感じ方が変わってくる可能性も考えられる。

## 5. 結論

本研究は、朝が苦手な大学生を対象に、普段自分が設定しているスマホの目覚まし音と設定したことがない目覚まし音を聴いたときのストレス反応を比較した。その結果、普段自分が設定しているスマホの目覚まし音を聴いたときにストレス度が上昇した。スマホのアラーム音を設定している者は起床時にストレスが増幅されることが予想されるため、快適な目覚めのためには全く別の手段、もしくはストレスを感じにくいアラーム音に変更することによって快適な起床を促すことが求められる。

### 引用文献

- (1) Turner AI, Smyth N, Hall SJ et al. Psychological stress reactivity and future health and disease outcomes: A systematic review of prospective evidence. *Psychoneuroendocrinology* 2020;114:104599.
- (2) Julian LJ. Measures of anxiety: State-Trait Anxiety Inventory (STAI) , Beck Anxiety Inventory (BAI) , and Hospital

- Anxiety and Depression Scale-Anxiety (HADS-A) . *Arthritis Care Res (Hoboken)* 2011;63 Suppl 11:S467-72.
- (3) Nater UM, Rohleder N, Gaab J et al. Human salivary alpha-amylase reactivity in a psychosocial stress paradigm. *International journal of psychophysiology : official journal of the International Organization of Psychophysiology* 2005;55:333-42.
  - (4) Marques AH, Silverman MN, Sternberg EM. Evaluation of stress systems by applying noninvasive methodologies: measurements of neuroimmune biomarkers in the sweat, heart rate variability and salivary cortisol. *Neuroimmunomodulation* 2010;17:205-8.
  - (5) Mackersie CL, Calderon-Moultrie N. Autonomic Nervous System Reactivity During Speech Repetition Tasks: Heart Rate Variability and Skin Conductance. *Ear Hear* 2016;37 Suppl 1:118S-25S.
  - (6) Strahler J, Skoluda N, Kappert MB, Nater UM. Simultaneous measurement of salivary cortisol and alpha-amylase: Application and recommendations. *Neurosci Biobehav Rev* 2017;83:657-677.
  - (7) Chojnowska S, Ptaszynska-Sarosiek I, Kepka A, Knas M, Waszkiewicz N. Salivary Biomarkers of Stress, Anxiety and Depression. *J Clin Med* 2021;10.
  - (8) Tananska VT. Salivary alpha-Amylase And Chromogranin A In Anxiety-Related Research. *Folia Med (Plovdiv)* 2014;56:233-6.
  - (9) Obayashi K. Salivary mental stress proteins. *Clin Chim Acta* 2013;425:196-201.
  - (10) Chatterton RT, Jr., Vogelsong KM, Lu YC, Ellman AB, Hudgens GA. Salivary alpha-amylase as a measure of endogenous adrenergic activity. *Clin Physiol* 1996;16:433-48.
  - (11) Tammayan M, Jantaratnotai N, Pachimsawat P. Differential responses of salivary cortisol, amylase, and chromogranin A to academic stress. *PLoS one* 2021;16:e0256172.
  - (12) 西村一樹, 玉里祐太郎, 山口英峰, 小野寺昇, 長崎浩爾. 男子大学生における起床、就寝時刻の週内変動と社会的時差ボケの関係. *日本生気象学会雑誌* 2022;59:15-24.
  - (13) Jern S, Pilhall M, Jern C. Effect of cholinergic blockade on heart rate, blood pressure and plasma catecholamine responses to mental stress in normal subjects. *Clin Auton Res* 1991;1:225-31.
  - (14) Kunikullaya Ubrangala K, Kunnnavil R, Sanjeeva Vernekar M et al. Effect of Indian Music as an Auditory Stimulus on Physiological Measures of Stress, Anxiety, Cardiovascular and Autonomic Responses in Humans-A Randomized Controlled Trial. *Eur J Investig Health Psychol Educ* 2022;12:1535-1558.
  - (15) Fekete A, Mайдhof RM, Specker E, Nater UM, Leder H. Does art reduce pain and stress? A registered report protocol of investigating autonomic and endocrine markers of music, visual art, and multimodal aesthetic experience. *PLoS one* 2022;17:e0266545.
  - (16) Havlioglu S, Tascanov MB, Koyuncu I, Temiz E. The relationship among noise, total oxidative status and DNA damage. *International archives of occupational and environmental health* 2022;95:849-854.
  - (17) Min JY, Min KB. Night noise exposure and risk of death by suicide in adults living in metropolitan areas. *Depress Anxiety* 2018;35:876-883.
  - (18) Takeda T, Konno M, Kawakami Y et al. Influence of Pleasant and Unpleasant Auditory Stimuli on Cerebral Blood Flow and Physiological Changes in Normal Subjects. *Advances in experimental medicine and biology* 2016;876:303-309.
  - (19) Waller C, Rhee DS, Groger M et al. Social Stress-Induced Oxidative DNA Damage Is Related to Prospective Cardiovascular Risk. *J Clin Med* 2020;9.
  - (20) Tajima T, Ikeda A, Steptoe A et al. The independent association between salivary alpha-amylase activity and arterial stiffness in Japanese men and women: the Toon Health Study. *Hypertens Res* 2022;45:1249-1262.
  - (21) Shen YS, Chen WL, Chang HY, Kuo HY, Chang YC, Chu H. Diagnostic performance of initial salivary alpha-amylase activity for acute myocardial infarction in patients with acute chest pain. *J Emerg Med* 2012;43:553-60.
  - (22) Shen YS, Chan CM, Chen WL, Chen JH, Chang HY, Chu H. Initial salivary alpha-amylase activity predicts malignant ventricular arrhythmias and short-term prognosis after ST-segment elevation myocardial infarction. *Emerg Med J* 2011;28:1041-5.
  - (23) Levine JD, Funes P, Dowse HB, Hall JC. Signal analysis of behavioral and molecular cycles. *BMC neuroscience* 2002;3:1.

# 子どもが意欲的に取り組む理科教授・学習プロセスの実践的検討 —講座学習「ブーメランを飛ばそう」の構想と実践—

小野瀬 倫也, 高松 大地, 松田 夏佳, 桑田 萌々香, 木村 妃和

キーワード：協働的な学習, 主体性, 学習動機, メタ認知, ICT, ブーメラン

## 1. はじめに

本研究は、2021年12月に川崎市立南生田中学校（以下、本校と記す）において行われた講座学習の成果を検証したものである。本校は、令和2年度「小中連携教育カリキュラム開発」研究推進校、令和2・3年度「総合的な学習の時間」研究推進校として川崎市の研究指定を受けている。筆者らの研究室では、本校が現在の研究指定を受ける以前の2016年より、総合的な学習の時間における講座学習に参加してきた。2021年12月の講座学習は、本校の研究発表会の一環としても位置づけられていたものである。

平成29年告示の学習指導要領では、育成を目指す資質・能力が三つの柱に整理された。「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力」「学びに向かう力、人間性等」である。このような資質・能力を育むために、各学校において、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている。本研究では、学習指導要領の主旨に則り、理科の教授・学習理論を踏まえ、かつ、参加メンバーの研究上の関心から講座学習の構成に工夫を施し、その成果を検証することとした。検討の結果、「子どもが意欲的に取り組む理科授業デザイン」を参加メンバーの共通するテーマであることが確認された。なお、2016年の講座学習では「骨パズル」と「ブーメラン」を題材とした面白実験としての講座学習を実施した。以降、2020年度までは、「骨パズル」のみの実践（小野瀬・荒木・高木・櫻井、2021；小野瀬・加地・渡邊・出沖、2022）であった。小野瀬ら（2021）では、SDGsの17の目標の中から「目標4：質の高い教育をみんなに」をテーマに講座学習をデザインした。小野瀬ら（2022）では、理科の教授理論をもとに講座学習のデザインを行った。

## 2. 研究の目的

本研究は、以下に挙げる2.1～2.4を目的とする。

### 2.1 協働的な学習による子どもの論理の発展を指向した授業デザインの具現化

協働的な学習によって、子どもの論理を発展させることを意図して授業をデザインする。そして、授業実践からその成果を検証する。協働的な学習が機能した場合、個人では到達しにくい深い理解に到達できると考えられる。協働的な学習における、個人→班→全体の思考のプロセス及び、理解の様態を、ワークシートの記述や、自信度の分析から明らかにする。

### 2.2 継続して意欲的に取り組む授業デザインの具現化

本研究の授業デザインにおいては、導入時に子どもにコンサマトリー性の動機付けを持たせ、活動の進行とともに達成性の動機付けへと移行させる。そのことによって子どもが学習に継続して意欲的に取り組むことを期待する。子どもの学習意欲の変容をワークシートから分析し、授業デザインの有用性を検証する。

### 2.3 ブーメランの原理と制作方法の理解を促すためのICTの効果的な利活用

ブーメランの原理を理解するには、子どもにとって幾つかの困難がある。それを念頭において、Microsoft PowerPoint（以下、パワーポイントと記す）を使った授業の実践をする。パワーポイントに文字やイラスト、動画など視覚的な情報を取り込み、声の説明を加えることで、より理解の度合いが深まることを子どもの記述などから明らかにする。

## 2.4 意欲的に取り組むためのメタ認知的活動の具現化

本研究では、学習動機を高めることをねらいとして、メタ認知的活動を取り入れた授業デザインの有用性を検証する。授業にメタ認知的活動を取り入れることで、子どもが意欲的に学習に取り組むことを期待する。本講座の記録動画とワークシートから、子どものメタ認知的活動の実態を明らかにしていく。

## 3. 研究の内容

### 3.1 実践の概要

授業実践は以下の内容で行った。

日時：2021年12月3日 講座学習：「プーメランを飛ばそう」（2時間）

対象：川崎市立南生田中学校 3年生9名、2年生11名、1年生5名：合計25名

### 3.2 協働的な学習による子どもの論理の発展を指向した授業デザイン

協働的な学習（collaborative learning）とは、学習者同士がコラボレートしながら学習を進めていくこと、即ち学習者同士の学び合いのことである。話し合いによって、クラスで考えを作っていくことは、子ども一人ひとりの自然事象についての固有の考えが表現され、他者の批判や合意を得ることによって子どもが考えを自覚できる機会となる。協働的な学習を通して、子どもが考えを表現し、共有することが、子どもの科学的知識を構築する上で重要な契機となる（渡辺，2020）。

ヴィゴツキーは、子どもの精神発達と教授-学習との関係をとらえる概念として発達の最近接領域（Zone of Proximal Development）という心理学概念を定義した。我々には、現下の発達水準（独力で問題解決することができる水準）と明日の発達水準（他者との協働の中で問題を解く場合に到達することができる水準）がある。この現下の発達水準と明日の発達水準の差異が「発達の最近接領域」である（野原，2020）。

これらを踏まえると、発達の最近接領域での明日の発達水準には、協働的な学習が関連していると考えられる。本講座は、3学年合同のため、慣性の法則を学習している3年生が、話し合いの場で下級生に教えるなど、学年を超えて意見を出し合いながら、協働的な学習を進めることができる。協働的な学習を行うためには、まず子ども一人ひとりが自分の考えを整理し、次に表現し、共有し、考えていくことが大切である。そこで、授業は2時間で計画し1時間目、2時間目共に、個人で考え、その後、班、全体で話し合いながら考え、再び個人で振り返るといった段階的な思考のプロセスを踏むように本講座を構成した。

### 3.3 継続して意欲的に取り組む授業デザイン

子どもが主体的に学習に取り組むために、「動機付け」は重要な要因となる。心理学では、行動を起こす力、その行動を維持する力、その行動を卓越したものに高めていく力とその心理的メカニズムを動機付けと呼んでいる（鹿毛，1997）。森本（1993）は理科授業において、学習の方向性を左右する動機付けとして、「コンサマトリー性の動機付け」と「達成性の動機付け」の2つの動機付けについて説明している。「コンサマトリー性の動機付けとは、あることを行うプロセス自体が現下の目標とされること」であり、興味・関心を持ったことに対して「やってみよう」「おもしろそう」といった動機付けである。そして、「達成性の動機付けとは、「手段-目標分析」に基づいて結果を追求しようとする動機付け」であり、「課題を達成したい」「もっと知りたい」といった動機付けである。子どもは、理科授業においてこの2つの動機付けを軸にして、また交互に織り交ぜながら学習に取り組んでいる。すなわち、「おもしろそうだからやってみよう」というコンサマトリー性の動機付けにより「おもしろかった」という判断が、次の学習で「これを使って課題を解決したい」「もっと知りたい」といった達成性の動機付けへと変容する。また、「こんなことを（前時に）理解できた」という達成性の動機付けが「これを使って何かやってみよう」といったコンサマトリー性の動機付けへと変容する。コンサマトリー性と達成性の動機付けが交互に繰り返されることにより、次時の学習の予期的活動をもたらしていく。

本講座では、1時間目に講師が子どもの前でプーメランを投げる実演を見せ、子どもに「やってみよう」というコンサマトリー性の動機付けを持たせる。そして、2時間目では、通常のプーメランと巡回半径が大きくなっ

たブーメランを比較できる実演の動画を見せる。そして、「より大きな円を描いて飛ばすにはどうすればいいか」という課題を提示し、「課題を達成したい」という達成性の動機付けへと移行する授業デザインを行った。1時間目ではブーメランを投げることを目標として、原理と作り方、投げ方を学ぶ。そして、1時間目で得た知識を基に、2時間目では他者と対話をしながら課題に取り組み、課題を解決していく。また、講座の終盤において学習の振り返りを行うことにより、知識の定着や達成感を味わわせることとした。子どもが継続して意欲的に学習に取り組んでいるかを把握するために、運勢ライン法とアンケートによる調査を行った。運勢ライン法では、活動ごとにやる気の度合いを記入し、アンケート調査では動機付けを行った際の情意について記述させる。これらの結果からコンサマトリー性の動機付けから達成性の動機付けへと移行する授業デザインの有用性を分析する。

### 3.4 子どもの理解を促す ICT の効果的な利活用の視点

本講座では学習内容の理解を促したり、学習意欲を高めたりするためのツールとして、講座内容の説明をパワーポイントで作成して活用した。以下が、その概要である。

以下の①～④は、図1に示したプロセスマップ中の各場面に対応しており、使用したパワーポイントの内容である。具体的には資料1の(ア)～(ケ)である。

#### ①ブーメランの原理(資料1:ア, イ)

受講している子どもは、ブーメランの原理の説明で用いられる「慣性の法則(3年生のみ既習)」「円運動」が未習事項であるため、身近なもの等から具体例を提示し、説明した(ア)。また、ブーメランの仕組み・原理について「折れ目」「慣性のはたらき」「向心力」「円運動」をキーワードとしてパワーポイントを作成した(イ)。

#### ②ブーメランの制作手順(資料1:ウ, エ)

作業に取り組むにあたって注意すべき点は、動画でわかりやすく提示した(ウ)。また、色を工夫して子どもが視覚的に理解できるようにした(エ)。

#### ③より大きい円を描くブーメランを飛ばすための動機付け(資料2:a, b)

2時間目の導入部分では、2つのブーメランの違いを視覚的に比較し、子どもの「さっきより大きく飛んでいる」「なぜだろう」という達成性の動機付けをねらいに作成した。はじめに、「今までのブーメラン①」と「より大きい円を描くブーメラン②」を投げている動画を並べて同時に再生し、旋回半径の大きさが異なることを子どもに視覚的に伝えた(a)。次に、旋回半径が異なるブーメラン2つ(①②)を同時に投げた時の違いがわかる動画を活用し、声の情報に加え、視覚化した情報を提示した(b)。

#### ④大きな円を描くブーメランの説明(資料1:オ, カ, キ, ク, ケ)

身近なものを具体例として提示したり、パワーポイントのスライドの大きさや角度を変えて視覚化したりにして、子どもがイメージしやすいようにした。

ブーメランの旋回半径を大きくするには、「ブーメランを重くする」「ブーメランの折れ目を浅くする」という2つの方法がある。はじめに、軽い車と重い車が同時にブレーキをかけた時の違いを例として、慣性のはたらきの大きさが視覚的に理解できるようにイラストに動きをつけて提示した(オ)。その結果、重い車の方が慣性のはたらきが大きいということがわかった。従って、ブーメランの重さを大きくすると、慣性のはたらきも大きくなり(カ)、より大きな円を描くことができる(キ)、と説明した。次に、ブーメランの原理の説明で用いたスライドを関連づけて活用し、「空気」や「向心力」の矢印の色を統一したり、長さを変えたりする等の工夫をして説明した。それらのことから、折れ目を浅くすることで向心力が小さくなり(ク)、より大きな円を描くことができる(ケ)、と説明した。

### 3.5 学習の進行と振り返り活動におけるメタ認知的活動の視点

小野瀬(2020)は、学習におけるメタ認知的活動について、次のように説明している。自分や他者の認知的活動を客観的にみることができるともう一人の自分がいて(メタ認知的モニタリング)、学習を始める前の自分と学習によって進歩した現在の自分を見比べる。そして、自分の学習過程を客観的にみることによって、学習の方向性を定めたり修正したりすることである(メタ認知的コントロール)。このようにメタ認知は、

学習を進める上で大きな役割を果たす能力である。このことから、メタ認知的活動では、「見通し」と「振り返り」が常に往還していると考えられる。

授業デザインに際して、子どものもともとの考えをどのように変容させていくのかを中心に考え、それに対して教師がどのような教授スキルを発揮するかを構想する。そこで、小野瀬・佐藤（2020）の理科教授・学習プロセスマップ（以下、プロセスマップと記す）を援用した。プロセスマップとは、子どもの思考の過程に対する教師の教授活動調整の可視化をもとに、子どもの自己調整学習を推進する授業をデザインするものである。図1は3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5を考慮して作成したプロセスマップである。

| 「ブーメランを飛ばそう」学習指導案                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 講師：小野瀬倫也<br>授業者：木村妃和 桑田萌々香<br>松田夏佳 高松大地                                                                                  |
| 1 教室                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                          |
| 2 参加者生徒 25名（3年9名 2年11名 1年5名）                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                          |
| 3 講座の目標                                                                                                                                                                | ブーメランを飛ばす原理を知り、より大きな円を描かせる課題を協働により解決する。                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                          |
| 4 展開                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                          |
|                                                                                                                                                                        | ○生徒の学び 「生徒の考え」                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 教師の手立て                                                                                                                   |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>もともとの考え</p> <p>ブーメランを投げると自分の所に戻ってくることは知っているが、その原理は知らない。<br/>協働的な学習の意義はまだ知らない。</p> </div>                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                          |
| 導入                                                                                                                                                                     | <p>○ブーメランが戻ってくる様子から気付いた事を話し合う。<br/>「やってみよう！」○コンサマトリー性の動機付け<br/>「ブーメランの形が関係しているのかな？」<br/>「投げ方も関係しているのかな？」<br/>「少し折らないといけないんだね。どうして折るのかな？」<br/>○①ブーメランの原理を知り、②ブーメランを作って実際に投げて練習する。<br/>「ブーメランが進む方とは直角に力が働くから戻ってくるんだね。」<br/>「まっすぐ投げるときれいに戻ってくるんだね。」</p>                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・実演</li> <li>・パワーポイントを用いて説明する。</li> <li>・手首を使いまっすぐ投げることできれいに戻ることを教える。</li> </ul>  |
| <div style="border: 2px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p><b>協力してより大きな円を描くブーメランを作ろう！</b></p> </div>                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                          |
| 展開                                                                                                                                                                     | <p>○③ブーメランをより大きな円を描いて飛ばすにはどうすれば良いかを話し合う（理由が大事）。○達成性の動機付け<br/>「ブーメランを重くすればいいんじゃないかな？」<br/>「もっと強く投げればいいんじゃないかな？」<br/>○その考えに至った根拠と共に、班の考えを発表する。<br/>「ブーメランを重くすれば力も大きくなるんじゃないかな？」<br/>「強く投げればまっすぐ行こうとする力が強くなって大きく回るんじゃないかな？」<br/>○ブーメランを改造して、飛ばし自分達の理論を検証する。<br/>「さっきよりも大きく円を描いて飛んでいるね。」<br/>「自分の班は上手くいかなかったけど他班の考えでできた」</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・旋回半径を大きくする為の方法を考えさせる。</li> <li>・どうしてその考えに至ったのかを理論的に根拠があるものにするよう声をかける。</li> </ul> |
| まとめ                                                                                                                                                                    | <p>○最初のブーメランと改造したブーメランを比較し、自分たちの理論が正しかったことを検証結果から確認する。<br/>④大きな円を描くブーメランの説明<br/>「一人では思いつかなかったけれど、話し合いで他の人の意見を聞くことで正解に近づけた。」</p>                                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>・協働して考えを創り出すことの大切さを伝える。</li> </ul>                                                |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>新たな考え</p> <p>ブーメランの原理を理解する。<br/>みんなで話し合い、考えを深めることでより正解に近づくことができる。<br/>協働をすることは大切で、新たな考えを創造することができる。</p> </div> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                          |

図1 教授・学習プロセスマップ（本講座の学習指導案）

#### 4. 授業実践の結果と分析

##### 4.1 協働的な学習・概念変容の視点からの分析

資料4 設問2-①(1時間目)は、ブーメランがどのような仕組み・原理で戻ってくるのか、ブーメランの実物を飛ばす実演を見て気付いたことや、自分なりに考えたことを記述させるものである。これに対する自分の自信度の度合いを、かなり自信がある・自信がある・あまり自信がない・かなり自信がない、の4段階から選ばせ、選択させた。次に、班になって意見を共有し、気付いたこと、考えたこと、それについての自信の度合いを記述させた。その後、ブーメランの仕組み・原理の説明を行い、それを聞いて理解したことを自分の言葉で説明させた。そこでも同様に、自信の度合いを記述させた。資料5 設問5-②(2時間目)は、大きな円を描くブーメランを作り、飛ばす方法について、既有知識をもとに自分なりに考えたこととその理由、それについての自信の度合いを記述させた。次に、班になって意見を共有し、自分の考えとは別の良いと思った意見、それについての自信の度合いを記述させた後、全体で班の意見を共有し、そこでも同様に、良いと思った意見、それについての自信の度合いを記述させた。その後、班での話し合い、全体での話し合い、実演して分かったことを踏まえて、理解したことを自分の言葉で説明させた。また、同様に、自信の度合いを記述させた。最後に、協力して課題に取り組んだことについて、考えたこと、気付いたことを記述させるようにした。自分の考えの変容や、自信度の変化が分かるようになっている。

図2は、設問「6. 協力して課題に取り組んだことについて考えたこと・気づいたこと」の記述をテキストデータに変換し、KH Coder (Version 3Beta-04a) で共起ネットワーク図を作成したものである。語の出現数が多いほどそれぞれの語を表す円が大きい、お互いに強く結びついている語のグループが1つのサブグラフとして色分けされている。母数が少ないことから、記述そのものも確認しながら分析した。

図2から、協力することについて、否定的な意見がないことが分かる。サブグラフ1の部分の語の結び付きから、「班」で「自分」の「考え」や「意見」を「たくさん」の「人」と「話し合い」、「協力」することで、「他」の「意見」に「気づき」、「課題」を「解決」したり、「他」の「考え」を「思いつき」たり、「新しい」「発見」をしたりすることができる子どもが考えていたということが読み取れた。サブグラフ2の部分では「慣性の法則」「向心力」という語が結び付いている。これらの「言葉」は「難しく」、それを「理解」できたか、できなかったかが「自信」の度合いに繋がっていた。また、「学年」に関係なく、「他」の「人」と「考える」こと、「教え合う」ことは「良い」ことであり、『「難しい」と感じていたこと』が「わかる」ようになると子どもが考えていたという

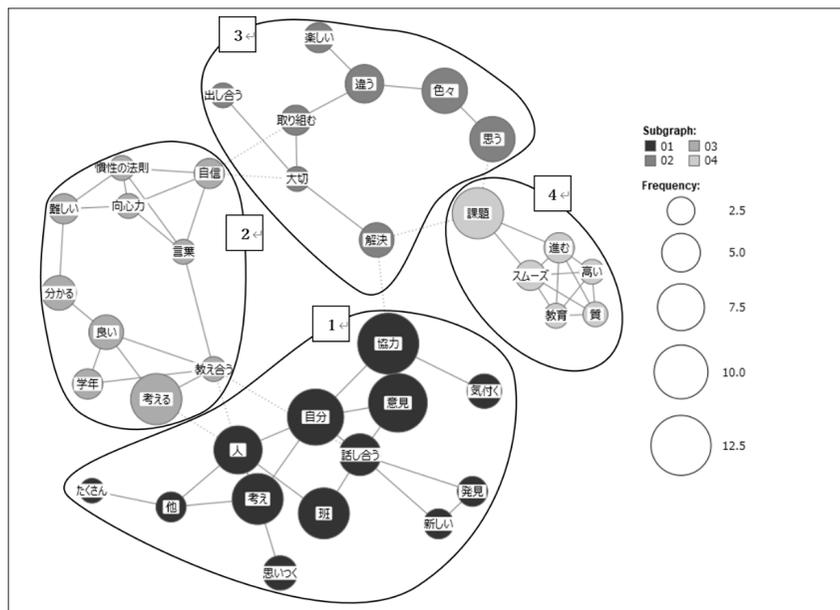


図2 設問6の共起ネットワークによる分析

ことが読み取れた。サブグラフ3の部分では、「協力」して「課題」「解決」に「取り組む」こと、「色々」な考えを「出し合う」ことは「大切」であり、「色々」な「違う」ことを「思っ」ていることは「楽しい」と子どもが考えていたということが読み取れた。サブグラフ4の部分では、「協力」して行う「課題」「解決」が「スムーズ」に「進む」ことが「質」の「高い」「教育」になると子どもが考えていたということが読み取れた。本校の研究テーマには、SDGsが据えられ、本研究の講座は「4. 質の高い教育をみんなに」に位置付けられていたため、子どもからこのような表現が生まれたのだと考えられる。

このことから、協働的な学習（協力して課題に取り組んだこと）について子どもは肯定的にとらえており、協働的な学習によって自分の論理を発展させることができることや、協働的な学習の意義を理解することができたと考える。

#### 4.2 学習動機の視点からの分析

図3は子どもの情意面の変容を分析するために、横軸に授業場面、縦軸にアンケートの「やる気度」の平均を取り、その変化を表したものである。以下に、コンサマトリー性の動機付けの高まりと達成性の動機付けの高まりを視点とした分析を行った。

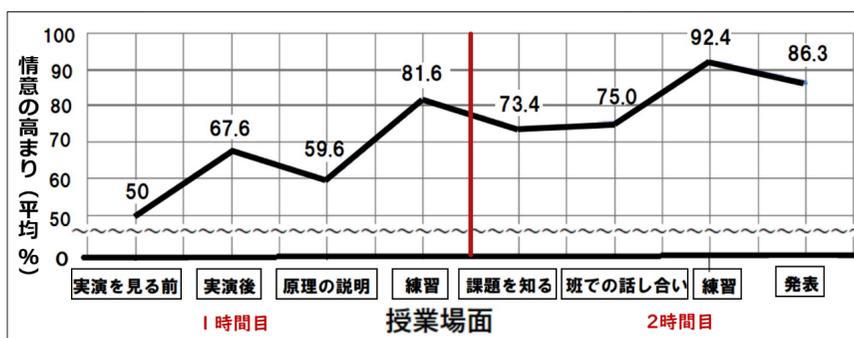


図3 授業場面における情意の変容

##### 4.2.1 コンサマトリー性の動機付け【実演後】

1時間目のブーメランの【実演を見る前】に比べると、【実演後】の方が、情意が高くなっている。また、【実演後】に行ったアンケートでは、「実際にはやったことないからおもしろそう」「楽しそう!」というブーメランを投げるという活動自体に興味・関心をもつ子どもが多くいた。これらのことから、ブーメランを実際に見たことにより、ブーメランへの興味・関心が高まり、「やってみたい」というブーメランを投げる活動が目標となるコンサマトリー性の動機付けを行うことができたと解釈できる。

##### 4.2.2 達成性の動機付け【課題を知る】

2時間目の【課題を知る】という活動では、前時の活動の【練習】に比べると情意は下がっているが、1時間目に行ったコンサマトリー性の動機付けと比べると情意は高くなっている。また、達成性の動機付けを機に更に情意が高まっていることがわかる。アンケートによると、「大きく回る仕組みが知りたい」「どのような原理なのか疑問に思った」などの記述があり、ブーメランを投げる活動ではなく課題を達成することを目標とした達成性の動機付けを行うことができたと解釈できる。

子どもがコンサマトリー性の動機付けのみでなく、達成性の動機付けを持ったことにより、子どもの情意は更に上昇を続けたということがわかる。また、コンサマトリー性の動機付けから達成性の動機付けへと移行したことで、活動への意欲から課題達成への意欲に移行することができた。

1時間目と2時間目ともに【練習】場面での上昇が目立つ。1時間目は、自分で作ったブーメランを実際に投げられるように練習する活動を行った。2時間目は、テープや輪ゴム、クリップなど様々な素材を用意し、他者と話しあいながら課題に取り組む活動を行った。1時間目に比べて2時間目の【練習】は数値が高くなった。その原因として、子どもが試行錯誤しながら自分たちで答えを見つけていく活動を行ったことだと考え

られる。協働的な活動を行ったことによって、友達と話し合いながら、主体的に課題に取り組む姿が見られた。

#### 4.3 ICTの利活用の視点からの分析

パワーポイントでブーメランの仕組み・原理の説明をする前のワークシート（資料4 設問1-②）では、子ども25名中20名から「羽が折れているから関係している」という記述が見られた。自信の度合いについては、自信がない子ども（あまり自信がない64%・かなり自信がない20%）が全体の84%を占めていた。ブーメランの仕組み・原理の説明をした後のワークシート（資料4 設問2-①）では、パワーポイントのイラストを書いている子どもや「折り目」「慣性の働き」「向心力」「円運動」のキーワードを用いている子どもがワークシートを提出した24名中20名いた。また、自信の度合いは、自信をもって回答した子ども（かなり自信がある16%・自信がある76%）が全体の92%を占める、という結果になった。以上のことから、内容を理解し、自信をもって説明できることが分かった。さらに、講座学習の振り返りでICTを用いた授業の理解度調査を行ったところ、未回答の子どもを除いて、全ての子どもが肯定的に評価していた（かなり分かりやすかった11名・分かった12名・未回答2名）。以上のことから、パワーポイントを利活用した説明を通して子どもは、ブーメランの原理に対する理解及び自信をもって説明できることがわかった。

#### 4.4 子どもの学習動機を高めるメタ認知的活動

子どもの学習動機を高めることをねらいとして、プロセスマップ上の場面②と場面③を設定した。場面②は、メタ認知的モニタリングを促す場面である。場面③は、メタ認知的コントロールを促す場面である。これらの意図的活動の結果について分析する。なお、ワークシートを全て記入した子ども24名を対象にした。

##### 4.4.1 場面②（資料4 設問2-①）

場面①でブーメランの仕組み・原理について考えさせ、その後講師による説明を聞いた上で理解したことを、「小学校6年生に分かるように」と指示して書かせた。その結果、場面①と比べて自信度が高まった子どもが15名、自信度が変わらなかった子どもが6名であった。このことから、過半数の子どもがブーメランの原理を知る前の自分（場面①）と知った後の自分（場面②）を見比べて、進歩したとメタ認知的モニタリングができていると考えられる。それにより、自己効力感が高まってブーメランを作って飛ばす将来の自分を見通し、意欲的に取り組むことができたと考えられる。

##### 4.4.2 場面③（資料5 設問5-②③）

2時間目では、旋回半径の大きいブーメランを飛ばす方法を考えさせた。その結果、班ごとのホワイトボードの記述は資料3のようになった。ブーメランを重くするという考えは8班中5班、折り目を浅くするという考えをしたのは8班中1班であった。6班はそのどちらも記述していた。ブーメランを重くする理由として、「回転数が多くなる」が5班中2班、「慣性の働きを強くする」が5班中1班であった。また、折り目を浅くする理由として、2班共に「向心力を小さくする」としていた。このことから、考えの理由を、前の学習とつながる慣性の法則や向心力を用いて記述していたのは8班中3班であることがわかる。3つの班は、予想をする際に1時間目で学習したことを手続き的知識として学習の方向性を定めることに活用した。慣性の法則や向心力について正しく理解し、課題解決のために振り返ることができている。すなわち、メタ認知的コントロールができていると考えられる。

そして、ブーメランを重くする理由として、回転数を多くするという班が2つあった。ワークシートには「おもりを付けると回転数上がるから」という記述のみだった。回転数が増えるよりも、実際は、回転が安定することであると考えられる。この点の解決は本講座においてはできなかった。これは今後の課題である。また、場面③において、考えはあるものの理由が記述されていない子どもが9名いた。授業記録動画から、時間配分や作業内容の構成について課題があると考えられる。

## 5 研究のまとめ

研究の目的に挙げた2.1～2.3に沿って研究全体のまとめをする。

### 5.1 協働的な学習による子どもの論理の発展を指向した授業デザイン

個人で考え、その後、班、全体で話し合いながら考え、再び個人で振り返るという協働的な学習を行うことができる授業デザインで授業を行った。協力して課題に取り組んだことについての子どもの記述を共起ネットワーク図で分析した。共起ネットワーク図の分析から、他人と協力して課題解決を行うことで、新しい発見をしたり、他の考えが思いついたりすることを子どもが実感できたことがわかった。このことから、協働的な学習が機能した場合、個人では到達しにくい深い理解や考えに到達できることがわかった。

### 5.2 継続して意欲的に取り組む授業デザイン

授業デザインは、導入時に子どもにコンサマトリー性の動機付けを持たせ、活動の進行に伴い、達成性の動機付けへと移行させるようにした。運勢ライン(図3)とアンケートから、子どもの情意の変容を読み取った。その結果、コンサマトリー性の動機付けによって子どもは活動への意欲が高められた。授業の後半では、課題の提示により達成性の動機付けも高められ、課題を達成したいという意欲を持ち、継続して学習に取り組むことができた。

### 5.3 ICTの効果的な利活用

講座内容に則したパワーポイントを作成し、授業を行った。子どものワークシートの記述や自信の度合い、理解の度合いを記述させた。ワークシートの分析から、講座学習を受講した子どもの理解度が高いことがわかった。これらの結果から、受講した子どもにとって、ICTを効果的に利活用して作成したパワーポイントの有用性が明らかとなった。

### 5.4 メタ認知的活動の有効性

本講座では、学習動機を高めることをねらいとして、メタ認知的活動を促す場面(場面②、場面③)を設定した。ワークシートの自信度から、場面②で子どもが2時間目の学習へ見通しを持つことができ、学習動機が高まると読み取れる。また、場面③では、既有知識を振り返り、学習の方向性を定めることで意欲的に学習に取り組むことができた読み取れる。このことから、メタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールを促す活動は、子どもが学習動機を高め、意欲的に学習に取り組む方法として有効であると判断できた。このことから、メタ認知的活動を取り入れた授業デザインの有用性が明らかとなった。

#### 註

- (1) KH Coder (Version 3Beta 04a) とは、樋口耕一が開発したテキスト型データの計量的な内容分析(計量テキスト分析)もしくはテキストマイニングのためのフリーソフトウェアである。本研究では、ソフトウェアに実装されている共起ネットワーク図を使用した。
- (2) 本研究におけるブーメランの原理についての説明は、中学生を対象として解釈可能な内容にしているために、科学的な検討の余地があることを付言しておく。

#### 引用・参考文献

- 鹿毛雅治(1997)「感情が個性を育む動機付け」『「温かい認知」の心理学』金子書房、142-148。
- 森本信也(1993)『子どもの論理と科学の論理を結ぶ理科授業の条件』東洋館出版社、89-98。
- 野原博人(2020)「発達の最近接領域」『みんなと学ぶ小学校理科 教師用指導書 研究編』学校図書、140-143。
- 小野瀬倫也(2020)「メタ認知」『みんなと学ぶ小学校理科 教師用指導書 研究編』学校図書、144-147。
- 小野瀬倫也・荒木奇跡・高木麻夕子・櫻井優樹(2021)「教授・学習プロセスマップによる総合的な学習の時間の授業デザイン—SDGsを中心とした授業プログラムの開発—」国士館大学『初等教育論集』第22号、34-44。
- 小野瀬倫也・加地拓心・渡邊夏初・出沖優太(2022)「教授・学習プロセスマップによる理科講座学習の授業デザイン—構成の理論と検証—」国士館大学『初等教育論集』第23号、13-2。
- 小野瀬倫也・佐藤寛之(2020)「教授・学習プロセスマップを用いた授業デザイン支援の研究」日本理科教育学会『理科教育研究』Vol.61, No.1, 67-81
- レオンチェフ(2003)(菅田洋一郎監訳・広瀬信雄訳)「ヴィゴツキーの生涯」新読書社、164-165。
- 三宮真知子(2018)『メタ認知で〈学ぶ力〉を高める』北大路書房、20-23。
- 渡辺理文(2020)「協調学習」『みんなと学ぶ小学校理科 教師用指導書 研究編』学校図書、168-171。

資料 1

(ア)

(イ)

(ウ)

(エ)

(オ)

(カ)

(キ)

(ク)

(ケ)

資料 2

(a)

(b)

資料 3 ホワイトボードの記述

| 班 | 考え                    | 理由                          |
|---|-----------------------|-----------------------------|
| 1 | はねを重くする               | 重                           |
| 2 | 記述無し                  | 記述無し                        |
| 3 | 浅く折る                  | 向心力〈慣性の働き                   |
| 4 | おもりを付ける               | 回転の数が增多るのかなと思ったから           |
| 5 | おもりを付ける               | 慣性の法則で働く力を強くできると思ったから       |
| 6 | 曲げる角度を浅くする<br>おもりを付ける | 向心力を小さくする<br>おもりがあると回転数が増える |
| 7 | 重くする                  | 記述無し                        |
| 8 | ブーメランの全体を重くする         | 記述無し                        |

資料4

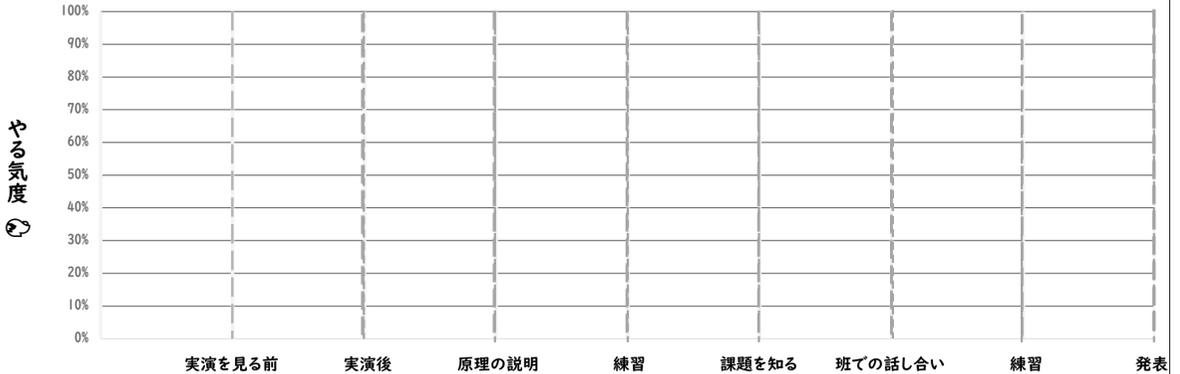
# 「ブーメランを飛ばそう！」

学年: \_\_\_\_\_ 名前: \_\_\_\_\_

## ◎授業のやる気度調査🎯

【やり方】

- ①「実演を見る前」、「実演後」など…それぞれの活動ごとにやる気度を付けていく。(点で印をつける)
- ②点を線で結ぶ。



### 1. ブーメランの実演を見て…

① 実演を見る前と比べてどう思いますか？

1. やりたくなった。    2. 変わらない。    3. 難しそうでやる気が下がった。

理由:

② ブーメランがどんな仕組み・原理で戻ってくるのか、ブーメランやその実演を見て、気付いたこと・自分なりに考えたことを書こう。(絵・図も可)

|                   |                  |
|-------------------|------------------|
| <p>&lt;個人&gt;</p> | <p>&lt;班&gt;</p> |
|-------------------|------------------|

<自信の度合い> 理解して説明できるかな？(マル○をつける)

かなり自信がある   
  自信がある   
  あまり自信がない   
  かなり自信がない

<自信の度合い> 理解して説明できるかな？

かなり自信がある   
  自信がある   
  あまり自信がない   
  かなり自信がない

### 2. ブーメランの仕組み・原理を聞いて…

① ブーメランの仕組み・原理について理解したことを、小学校6年生に分かるように書いてみよう。(絵や図も可)

<自信の度合い> 理解して説明できるかな？

かなり自信がある   
  自信がある   
  あまり自信がない   
  かなり自信がない

資料5

5. 大きな円を描くブーメランを飛ばす方法を考えよう。

①映像をみて、どう思いましたか？

1, 大きな円を描くブーメランを作ってみたく思った。 2, 変わらない 3, 難しそうでやる気が下がった

理由:

②自分なりの考えとその理由(図・絵も可)

<考え>

<理由>

<自信の度合い> 理解して説明できるかな?

かなり自信がある   
  自信がある   
  あまり自信がない   
  かなり自信がない

⑤ 班での話し合い、全体での話し合いをふまえて、

大きな円を描くブーメランを飛ばす方法を、自分なりに考え、理由も含めて小学校6年生に分かるように書いてみよう。(図・絵も可)

③ 班で出た、いいなと思う考えとその理由(図・絵も可)

<考え>

<理由>

<自信の度合い> 理解して説明できるかな?

かなり自信がある   
  自信がある   
  あまり自信がない   
  かなり自信がない

④ 他の班で出た、いいなと思う考えとその理由(図・絵も可)

<考え>

<理由>

<自信の度合い> 理解して説明できるかな?

かなり自信がある   
  自信がある   
  あまり自信がない   
  かなり自信がない

6. 協力して課題に取り組んだことについて、考えたこと・気付いたことを書こう!

フランケ 『聖書に従う人生の規則』 (1689年)

Schriftmäßige Lebensregeln.

フランケ 『キリスト者の完全の始まり』 (1691年)

Von der Christen Vollkommenheit.

\*

フランケにおける「心の養育」

—カテキズムを中心に—

菱刈 晃夫

キーワード：フランケ, 敬虔主義, カテキズム, 再生, 心の養育

ここに日本語初訳として二つ掲載するテキストの著者、アウグスト・ヘルマン・フランケ (August Hermann Francke, 1663-1727) については、簡単な解説も兼ねた、続く研究「フランケにおける「心の養育」—カテキズムを中心に—」を参照されたい。宗教改革時代、メランヒトンによるカテキズムの伝統を継ぐフランケであるが、このようにキリスト者として生きる上での、極めて具体的な指針も多く残している。これにはクリスチャンのみならず、現代の日本に生きる私たちにとっても、時代と場所を超えた知恵として、広く当てはまるものも含まれている。今後わが国におけるフランケ教育思想研究の嚆矢としたい。なお底本として用いたのは以下である。Peschke, E. (Hrsg.): August Hermann Francke. Werke in Auswahl. Berlin 1969. 次に所収の英訳も適宜参照したことも付記しておく。Pietists: selected writings edited with an introduction by Peter C. Erb; preface by F. Ernest Stoeffler (The classics of Western spirituality) Paulist Press, 1983. 翻訳1はPeschke版, S.356-359. 2は同じく, S.350-355. に収録されている原典によった。

\*

〈翻訳〉1. 聖書に従う人生の規則

Schriftmäßige Lebensregeln, 1689

1.

世の中〔社会〕には罪を犯す多くの機会がある。あなたが自分の良心を守ろうとするなら、神の遍在と社会の中で最高位にある〔この〕神に従って、偉大で荘厳な神のことを心に銘記せよ。こうした偉大な主を前にして、人は大いなる畏怖を抱くべきである。

2.

あなたが行うどのようなことも、誰一人（しかし少なくともあなた自身が）自分の、神の中にある内的な平和と安らぎを妨げないよう、見よ。

3.

あなたの敵には愛から、神の榮譽、そして彼らの最善から以外に話しかけてはならない〔愛、神の榮譽、相手にとっての最善からのみ話しかけよ〕。

4.

多くを話そうとしてはならない。しかし神が話す機会を与えてくれているなら、あなたは愛すべき真面目さ、明白かつ明瞭な言葉、秩序とよき分別と共に、また言葉を急ぎすぎることなく、必要性が強いところでなければ繰り返すことなく、確かな知識を持つ限り、敬意と、よき配慮と、温和さをもって話せ。

5.

もしそれによって神が称えられ、あなたの隣人が改善され、そしてあなたの必要性に資することがないなら、この世の事柄についてずけずけと話すよう、唆されないようにせよ。それは主の言葉である。「言葉であれ行いであれ、あなたがすることは何でも、すべて主イエスの名によって行い、イエスによって父なる神に感謝しなさい」(コロ3・17)。

6.

あなたの話が棘のあるような〔人の心を傷つけるような〕、あるいは嘲弄的なものとならないよう、気を付けよ。すべてのあてこすりや嘲笑的な、あるいは単に愚鈍な言葉や話し方は、不快なことを引き起こしかねず、避けよ。あなたがそうしたことを自分でしているかどうか、他者に尋ねてみよ。なぜなら習慣は、自分がそうであることを気づかないようにするからである。罵り〔呪い〕は中でも重大な罪である。呪う者は、自分自身と自分に属するものすべてを呪うのだ。

7.

もし神やあなたの救い主について話すなら、その面前にいるかのように、大いなる謙遜と敬意をもって話せ。イエスの名を空しい言葉にすることを、恥じなさい。神を自身の心の中で崇める者は、それを口で崇めないということではない。

8.

物語る中では、とても慎重であれ。なぜなら嘘つき精神は、その中で支配するからである。人は記憶力がすべてを保持していないとき、自身の虚構から状況を補う。人は何かを物語るとき、あれこれの中で不確かなものと共に語っていないかどうか、自身を試すべきである。馬鹿げた厚かましい話は、キリスト者にふさわしくない。というのもそれは真実でも、あるいは不確かでも、どちらでもないからである。あるいは隣人愛に背き、あるいは霊的な事柄の誤用という結果となり、あるいは他の人々に、もっと同じようなことやもっと酷いことが語られている、とそれによって思うまたは思わせるよう、目覚めさせるからである。徳のよきそして特に生きた実例を、神的な摂理、万能、善、正義が与える証を、あなたの記憶力からなくさないようにせよ。なぜならそれによって人は多くのことを築くからである。しかしよき確信から話すとき、明らかで、特に秩序的で、付加なく、何か欠落したところで、恥ではないと、それを告白する。

9.

あなたが自身について話すとき、自己愛〔利己心〕がその中にあるか、見よ。

10.

あるよい話からすぐに他の話に移らないようにせよ。というのも多くの人はそうすることで事柄について何ら詳しく語ることを知ることなく自分をだめにし、すぐにここから、すぐにあちらからと語り始めるからである。それが他人にとって面倒とならない限り、一つの話にとどまりなさい。そうすれば、あなたは多くの誤解を未然に防ぎ、あなたや他者をより教化し、よき根拠と共に重要な事柄についてよき宝を集め、必要な場合には、詳しく語るであろう。

11.

あなた自身の中に悪しき言葉、悪口〔罵り〕、くだらない呪い、乱暴で卑猥な話があることを、考えてもみよ。くだらない言葉は何の役にも立たず、しかるべき終わりも目的も持たない。そしてその人の榮譽に向けられた、そうしたものはよき言葉である。その人は、あなたの舌にある言葉を、すでに知っている。悪くてくだらない言葉を避けよ。なぜならあなたは一つひとつに釈明をすべきだから。よき言葉を話すように努力せよ。

12.

あなたのすべての付き合い〔会話〕は、必要からか、あるいは改善への希望からか、そうしたものでありなさい。しかし注意して選びなさい。無神論者との外的な交流を人は避けられないが、必要なくしてそうした者たちとの付き合いには加わらないようにせよ。彼らはあなたを、あなたが彼らに勝とうとするよりも、それ以前に誘惑するだろう。しかしあなたが彼らと交わらなければならないなら、よりいっそう自分を守れ。

13.

多くの話はよいが、しかるべき付き合いやしかるべき場所ではないところに導かれてはならない。教会ではよい話が弱い者にとって刺激を与えることができる。

14.

他人がいるところで、秘密に耳元で、あるいは外国語で話さないようにせよ。なぜなら疑心をもたらし、他者はあなたが彼のことを信頼していないと思うようになるからである。

15.

他者が一般に聞いてほしいと話しているとき、誰かひとりと話してはならない。なぜならそれは無秩序と不愉快な気分を招くからである。

16.

あなたが他の誰かから知ること、あるいは聞いたことを持ち出す場合、その前に、それを聞く他者が、あなたがそれを繰り返して言うことで満足するかかどうか、よく考えよ。

17.

誰かがあなたが話している間に割り込んできたら〔話し始めたら〕黙りなさい。というのもそういう人は自分のことも他人に聞いてほしいと望んでいるからである。そしてあなたがすぐに話し続けるなら、彼はあなたの言うことを正しく聞いてはいない。なぜなら彼は自分自身が言いたいことを考えているからである。

18.

ところであなたは誰の話にも割り込んではいない。というのも人が彼の言うことを最後まで聞き届けない場合、それはその人にとって自然に不快だからである。あなたはしばらくの間、自分がそれ〔いまそこで話されている他者の話のこと〕を十分に理解したと思うであろうが、しかし正しくは把握していないと思うであろう。自分を話し終わらせてくれないとき、その他者は密かに侮られることになる。というのも、あなたが敬いたいとする、ある偉大な主に、あなたはそうしたことをしようとはしないであろうから。もしあなたが他者の会話に割り込んだなら、正しい思慮なくしてあなたの口が不意に発したということに気づくだろう。あなたが誰かの言うことを大いに忍耐して最後まで聞き届けるなら、あなたは誰からも容易に愛を得る〔誰からも優しく愛される〕であろう。

19.

誰かがあなたに異議を唱えるとき、用心せよ。ぜならそれはあなたが社会〔世の中〕で罪を犯す、まさにその機会だからである。その中で神の栄誉や隣人にとっての最善のために苦しむのでないなら、そのままにしておきなさい。人はしばしば多く言い争うが、諍いが終わると、両者とも正しいといった〔問題なしの〕状態に行き着く。しかし責任が伴う場合には、あらゆる激しい心情の動き〔心の運動〕に用心しなさい。というのもそれは単なる肉の熱意だからである。あなたがもっともな真理を持ち、よき理由を持ち出したなら、それで満足としなさい。さらなる諍いからあなたが得るものは少ない。あなとの敵対者は、あなたが自分の事柄について確かであり、争おうとは欲していないのを見ると、事柄についてさらによく考えるようになる。彼があなたからもはや何も学ばないなら、彼はあなたの実例から柔和と慎みとを学ぶことになる。

20.

人が遊ぶとき、あるいはさらにまた気晴らしになる活動、踊ったり、飛び跳ねたり、など始めるとき、あらかじめ考えよ。というのもこうした事柄に際しては、多くの礼儀に反する〔卑猥〕で猥雑なものが生じてくるからである。同時に猥褻な態度や話が生じてこないこともない。そのうえさらにより大きな罪が続くことになる。あなたにとってそこに一緒に巻き込まれるよりも、そこから離れるほうが得策ではないかどうか、あらかじめ考えよ。

21.

もしあなたが他人をその罪のゆえに罰しなければならぬ場合には、あなたがびくびくしたり内気であったりして、不快な時間を口実にはならない。怖れや内気さは、まさに他の悪しき心の動きのように克服されなければならない。しかし他者を罰する前に、いつも自分自身を罰せよ。それによってあなたの罰〔処罰〕は同情〔苦しみの共感〕に由来することになる。愛と大いなる注意そして慎み深さをもって罰せよ。それによってその他者は、自分が正しくないことを行ったのだ、とその良心の中で何らかの仕方で確信させられるかもしれないからである。キリストは、ペトロが自分を知らないと言ったとき、彼を見て一瞥で罰した。するとペトロはひどく泣き始めた（ルカ 22・61 以下参照）。しかしキリストははっきりとわずかの言葉で罰したのだった。この中で愛があなたの教師であらねばならない。他人の罪にあなたが加担してはならない。

22.

食事の際には、食べるにおいても飲むにおいても適度〔中庸〕にとどまりなさい。もし誰かがあなたを過剰へと強いるなら、それはあなたを神に対して罪を犯させようとする、あからさまな誘惑である。おいしい食事の快楽に従うよう誘惑されないように、そしてお腹をいっぱいまで満たさないようにしなさい。あなたはしばしば、しかし少なく食べるのがよい。それによって、一度に胃にいっぱい流し込んで、思慮深い魂という、愛すべく喜ばしいものから外れてしまうよりも、心情は正気のまま〔心は冷静で〕、巧みに何かよいことをする状態にとどまるであろう。過食と過飲によって身体と魂は苦しめられる。安定した節制〔適度と中庸が保てるかどうか〕は、あなたの霊的な賢さにとって、大きな試みである。あなたの口がなおも選り好みをする場合、自分にとって最高のものを選ぶことは、よき味のゆえに、取るに足らない食事で満腹することであり、しかるべき空腹も喉の渇きもなしに、無秩序に食べたり飲んだりすることは、つまりあなたはまだ節制していないということになる。

23.

いつも、そしてあらゆる交わりに際して、すべてのぶしつけな態度、行い、無秩序な体位に用心せよ。それは心情の中の無秩序をあらわし、それによってあなたの隠れた心の動きを露にするからである。あなたの愛する主はそうしたことをしなかつたであろう。なぜあなたは外的にも彼に従おうとしないのか。よ

き友から注意を喚起させなさい。というのもこうしたことをあなたは自分自身で認識できないからである。

24.

不必要な笑いに用心せよ。すべての笑いが禁じられているのではない。というのももっとも敬虔な人はこの世のことについてではなく、神的な事柄についても内的に喜ぶということが生じるからであり、こうしてその口は、彼の心情に生じる好ましいことに関する、慎み深い笑いをもって、その証を与えるのである。しかし極めて簡単にそれによって罪を犯すのであり、その道は心に、感覚的な危険な散乱へと通じるのである。それは再び深い謙遜の中で遍在する神に近づこうとするとき、あまりにも軽はずみとなって、すぐに気づかれる。とくに他人が冗談や愚行について笑うとき、あなたは一緒に笑わないように気を付けよ。なぜなら冗談は神の気に喜ばれないのだから、どうしてそれがあなたに喜ばれるのか。あなたが気に入らないのなら、どうしてそれをあなたが笑うのか。あなたが笑うなら、あなたは共に罪を犯していることになる。あなた自身をまじめに見つめなさい。そうすればあなたはすでに罪を、こうした不必要なおしゃべり屋の中で、あなたの良心が罰したことになるのだ。

25.

もし他者があなたの話の中でどこか間違えたり、あるいは正しい筋道から逸れてしまうったりした場合には、理性的な話によって再び早めにきちんと整うよう、努力せよ。そうすればあなたは多くの困惑を避けられるであろう。この賜物に専心する者は少ないが、それでもたいへん必要なものである。

26.

あなたを他人よりも優先しないようにせよ。あなたは優位にならないようにせよ。よき秩序のためにあなたの地位に従ってとどまらなければならない。あなたは塵であり、他者は灰である。神にとってあなたたち二人は同じようなものだ。ゆえに結果として、あなたに関する限り、どこにあなたが行こうが居ようが、ほとんど同じことである。愛とは謙遜〔へりくだったもの〕であり、あなたの謙遜によって再び他人の中に愛が覚醒されるのである。しかし尊大な人間は各人にとって厄介である。

27.

社会〔世の中〕では各人を敬え。しかし誰をも恐れることはない。なぜなら神はあなたや彼より偉大だから。神の前で恐れよ。

28.

人々の間で悲しんだり不機嫌になったりせず、喜んで愛らしくいなさい。というのもこれらはすべての人を元気づけるからである。

29.

社会〔世の中・人との交わり〕があなたにとって必要ではない、あるいはあなたの神の栄誉が他の方法でよりよく求められる、あるいは愛があなたを、あなたの隣人がいることでその隣人に奉仕するように強いられないことに気づくなら、その中にとどまるまろうとしないようにせよ。あなたがただ無為な時間を過ごすよりも他に、何ら〔そこにいる〕目的を持たないなら、一瞬たりともあなたはそこにいないようにせよ。自分の神と共にいることが退屈になることは、キリスト者にとって欠点のしるしである。敬虔な人々でもこの中でしばしば間違いを犯す。そしてここから多くの無用な言葉や行いへと向かうのだ。それは後に自分の魂を落ち着かないもの〔不安〕にする。

30.

あなたの心が、孤独の中に向いているのか、あるいは社会の中に向いているのか、同時にどうなっているのかを見よ。そう分からないのなら、あなたは社会よりも孤独になお努力するという、大きな理由を持つことになる。そうすることであなたは自分の心を以前のように正しい秩序にもたらす。しかし分かるのなら、あなたはとどまり、そこから外れないように務めよ。

〈翻訳〉 2. キリスト者の完全の始まり  
Von der Christen Vollkommenheit, 1691

1.

私たちは功績や行いの助力なしに、主イエスへの信仰によってのみ義とされる。この中で天の父は、その息子の完全な償いと高価な功績のゆえに私たちを解放し、私たちのすべての罪から放免する。

2.

この義認を通じて、それは信仰によって生じるが、義とされた人間は完全かつ全体として完璧なものとなる。それは、まさに神の義そのものとして見られるように、次のように聖パウロは記している。神は、罪を知らない方を、私たちのために罪となさいました。私たちが、その方において神の義となるためです（2コリ5・21）。ちょうど今や神が主を罪人としてのキリストと見るように（なぜなら彼に私たちの罪が帰されているから）、同じく彼は罪人にキリストの無罪と義とを与えるのであり、罪人を自分自身に帰する〔組み込む〕からである。

3.

この完全を持たない者は天福にあずかることはできない。というのもこれは主イエスへの信仰以外の何物でもないからである。そして完全は私たちや私たちのものの中にあるのではなく、キリストや、そのために私たちが神から完全と見なされるキリストに、それゆえにその完全が帰されることによって私たちのものとなる、そうしたキリストにある。

4.

しかし今や人が義とされて完全になると、彼はその至福を完全に確かなものであるとすることができる。だが彼はすぐに肉の弱さと生まれつきの罪深い悪い習慣〔癖〕を見いだす。彼は心底より神と永遠の命のほか求めてはおらず、この世にあるものすべてを、それに対して汚物や害悪としての、目の欲、肉の欲、そして傲慢な生と見なしている。が、それでも彼は自分の肉の中に原罪が活動しているのを、すぐにさまざまな疑いや悪しき考え、すぐに意志の悪しき刺激を引き起こすのを見いだす。こうして罪を犯すという、大きく長い習慣のゆえに、彼はなおもしばしばこれやあれやの外的なものの中で、言葉や行いと共に軽率に振る舞うことにも気づくのである。

5.

そうした〔自身に〕付着した悪しき習慣と無思慮は、しかし義とされた人間には帰されない。なぜならキリスト・イエスの中にある者たちに有罪の宣告はないからであり、すなわち、彼らはたとえ肉が刺激しようとも、肉に従って歩むことはなく、霊に従って歩むからである（ロマ8・11）。こうして再生者は自身の間違い、それは彼の意図から始まった〔故意に始めた〕過失ではないが、これを認識するとすぐに、真の信仰の内にあるイエス・キリストの恩恵へとすぐに向かい、罪に対して心から敵対するのである。

6.

こうして再生したキリスト者がそうした肉の弱さを認識する場合、自身の肉の中から生じる悪に対して、極めて真面目に争う。しかも自身の能力や力によってではなく、霊によって肉の業を滅ぼすのであり(ロマ8・13)、イエス・キリストの力に頼り、それは彼が神によって聖別されることであり、こうして彼の中で悪を克服するのである。

7.

そうした自身の罪深い習慣と弱さの中に義とされた人間がとどまるのだが、しかしいつも同じところにあるのではなく、神の恩恵によって彼は悪を常にいよいよ取り除くのであり、日に日に信仰と愛においても成長する。ちょうど人が肉体的な歳において、まず子どもであり、それから少年に、そして大人となるように。

8.

そうした成長の中で、しかし人は常に意志するほど、それ以上には至ることができない。彼は全く完全にはならないが、それでもなお生きている限り、信仰において成長し進歩することができる。そして完全の理解の中で自らを誇る〔自慢する〕者は、自身も他人も欺く。

9.

それでも、ある確かな程度で完全が聖書によって人に与えられること、すなわち、ちょうど私がある芸術においてある者を先生と呼ぶように、たとえその人が芸術を習得しつくしてえていないにしても、しかも多くの先生がその上にいるにしても、それでも完全が人に与えられることは否定されえない。それゆえに聖書は、人がこの人生の中で全くの完全には至りえないことを望まない。こうして人は罪も罪への刺激もない状態ではなく、人はキリスト教において男性的な強さに至りうるものであり、古い習慣を払いのけ、その肉と血を克服し、他の者よりも人が常により完全になりうるのである。こうしてヘブライ人への手紙5章12-14は、完全な者には強い感覚が備わっていると述べている。そして完全な者を、善と悪を区別するために習慣を通じて訓練された感覚を持つ者と記しているものであり、しかしそうした者たちは罪深い欲望によりもはや刺激されはしないのである。

10.

ここからある意味で両者が真実であるということになる。私たちは完全であるし、私たちは完全ではない。すなわち、私たちはキリストを通じて、そしてキリストの中での私たちの義認を通じて、イエス・キリストの義が〔私たちに〕帰せられることによって完全である。しかし私たちは全く完全ではなく、完全にもならないので、私たちは悪を脱ぎ捨て、善や救いを受け入れても、もはやそれ以上は成長できないであろう。

11.

したがってこの点で誤りたくない者は、義認と更新あるいは救済に関する二つの条項を十分に区別しなければならない。そうしなければ彼はさらなる争いに巻き込まれることになるだろう。

12.

これよりこういうことにもなる。義人〔義とされた者〕は、すなわち義認の後〔義認によって〕罪を持たないし、〔同時に〕彼は更新の後に(nach der Erneuerung)罪を持つ。なぜなら人間になおも付着しているものは、キリストのゆえに、彼には帰せられないからである。

13.

今やすでに義とされている人が祈り、あるいは告解しに行くとき、彼は、彼に神が彼自身に付着した罪をキリストのゆえに赦してくれて、自身に着せないようにと祈る、と同じく彼は知っているし確信してい

る。つまりキリスト・イエスの中にあるものとしての自分には、永劫の罰はないということ。

14.

これより義とされた人は聖餐を自身の信仰によって強化し、自身の人生の改善のために食する。

15.

しかしこれらすべてにおいて、人は十分に注意深くあらねばならない。つまり自身の悔い改めは見せかけではなく、恐れと震え〔畏怖と震撼〕と共に至福を生みだしているということである。さもなければキリストの恵みによる慰めは簡単に気まぐれなものになりえてしまい、世を愛する人が、神の愛は自分の中にあるとごまかすことになる。そうしたことはごまかしであり、地獄を喜ばせることになる。

\*

## 〈研究〉フランケにおける「心の養育」 —カテキズムを中心に—

はじめに

アウグスト・ヘルマン・フランケ (August Hermann Francke, 1663-1727) は、シュペーナー (Philipp Jakob Spener, 1635-1705) とならぶ、ドイツ敬虔主義 (Pietismus) <sup>(1)</sup> の代表的神学者である。教育史上では、その神学思想に裏づけられた教育論の展開と具体的実践によって教育家としても有名であるが <sup>(2)</sup>、わが国では、なぜかこれまで詳細には取り上げられてきていない <sup>(3)</sup>。つまり彼のキリスト教的人間観が、はたしてどのような教育を目指し、かつそれをいかにして実現しようとしたかなどについては、原典資料にそった紹介すら、ほとんどなされていないのが現状である <sup>(4)</sup>。

こうしたなか、彼の教育論を記した代表作、『子どもたちは真の敬虔とキリスト教的賢さへとどのように教え導かれるべきか、簡明素朴な教え』(以下『敬虔と賢さへの教え』と略記) (Kurzer und Einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind. 1702) <sup>(5)</sup> を一瞥するに、そのはじめから、「心〔魂〕の世話、あるいは心の養育」(cultura animi oder Gemütspflege) のみが、彼の教育の第一目的たる「神の栄光」(Ehre Gottes) を成就する、唯一の手段だといわれるごとく <sup>(6)</sup>、フランケにおける教育のまなざしが、まずは人間の内面へと、すなわち「心」(Gemüt, Herz) もしくは「魂」(anima) へと <sup>(7)</sup>、まっすぐに向けられていることがわかる。

ではフランケは、人間のいったいどのような「心」の状態をして、「神の栄光」を達成したにたるものと捉え、またそれをいかにして実現しようと試みたのであろうか。その一例が、彼のカテキズム (Katechismus: 教理問答・信仰問答) に関する論述に明らかにされている。

小論は、いまだわが国で十分に知られざるフランケ教育思想の根底にあるドイツ敬虔主義的人間観の特質を確認しつつ、とくに彼のカテキズムに注目して考察を進め、結果フランケにおける教育のかなめと考えられる「心」の養育の本質を明らかにしようとするものである <sup>(8)</sup>。最後に蛇足ながら言葉の響きこそ似ているが、「心の教育」が声高に叫ばれる現代、そもそも「心」とは、さらにそれを「教育」するとは、はたしてどういうことなのか。原点にかえって、「心の教育」の問題点にも言及したい。

### 1 節 「再生」と「更新」の人間論

フランケ教育思想が依拠するドイツ敬虔主義的人間観とは、第一にシュペーナーのそれを指す <sup>(9)</sup>。では、その特質について、まずシュペーナーから要点のみ確認していきたい。

ところでドイツ敬虔主義誕生の主な背景には、当時のルター派教会の墮落と荒廃がある<sup>(10)</sup>。そこでシュペーナーにせよフランケにせよ、彼らはいまいちどルター(Martin Luther, 1483-1546)による宗教改革の精神にたちかえり、キリスト教会さらには世界を、甦生しようと試みたのであった<sup>(11)</sup>。ただし、シュペーナーらピエティストの人間観と、彼らが再帰しようとしたルターのそれとでは、微妙な違いを見せている。それは、人間の「再生」(regeneratio, Wiedergeburt)と「更新」(renovatio, Erneuerung)という考えにあらわれている。

いみじくもモルトマンが指摘しているように、宗教改革の中心的概念は、信仰のみ(sola fide)による罪人の義認(iustificatio, Rechtfertigung)であった<sup>(12)</sup>。しかるに「近代の敬虔主義と信仰覚醒運動の中心的概念は、見捨てられた人間の、聖霊による神の子への再生である」<sup>(13)</sup>。つまり「義認は、神が人間においてなすところのもの」であり、「再生は、その後人間において起こるところのもの」を指す<sup>(14)</sup>。「再生は、しかし私の内的実体を変え、私に新しい生の芽ばえを与え、新しい自己を私の中にすえつけ、私自身を生活態度と生き方において新しくする」<sup>(15)</sup>。要するに宗教改革者ルターにとっての最大の関心事は、罪深い人間が神の前にいかにしてただしい者として見なされるか(宣告されるか)という義認の問題であったのに対して<sup>(16)</sup>、敬虔主義者シュペーナーらの最大の関心事は、むしろ義認の後、罪人としての人間が、信仰をもって、いかに新しいキリスト教的人間として、つねに「再生」もしくは「更新」しつつ生きるのか、という生き方そのものの問題であったといえよう。「再生」をテーマとする説教のなかで、シュペーナーは、「再生」と「更新」との違いにも触れながら、端的にこう語っている<sup>(17)</sup>。重要な箇所なので、そのまま引用してみよう。

再生とは私たちが、もし先だつて神の子でなかった場合、そのとき初めて神の子となり、したがって初めて霊的生命を受けるところの恩恵である。しかし更新は霊的生命(geistliche leben)を強化し(starcket)、その人間をますます清める(reiniget)。それゆえ、再生は一時的に(auff einmahl)起こり、そして再生した者はまったく再生したのである。というのは、つまり彼は完全に神の子であり、一時的に義とされ、新しい本性を得たのである。しかるに更新はゆっくりと次第次第に(langsam/und nach und nach)生じる。それゆえ、再生はまさしくそれ自体で完成(vollkommen)しているが、更新のほうは未だ未完成(unvollkommen)であり、私たちがこの世にある間は、まず日々成長[進歩]していかねばならない(muß erst von tag zu tag zunehmen/so lang wir hier in der welt sind)。

ここでは、「再生」があたかもルターにおける義認のごとく捉えられているが、その後続く「更新」についても、大きなウエイトが置かれていることがわかる。

シュペーナーによれば「再生」は、まず洗礼(Tauff)を通じて、次に「不滅の種子」(unvergänglichem saamen)たる「生きた神の言葉」(lebendigen wort Gottes)を通じて引き起こされる<sup>(18)</sup>。そして「悔い改めの準備ができて人間」(bußfertigen menschen)の「心」(hertz)のうちに、「信仰の点火」(entzündung des glaubens)がされる瞬間、「信仰の火花」(funcke des glaubens)が散るところに生じるといふ<sup>(19)</sup>。ポイントは「神の言葉」という「種子」を通じた、「信仰の火花」を散らすための「点火」の重要性(「再生」への準備)さながら、すでに「再生」した後の「更新」のさらなる重要性を説いている点にある。すなわち、ゆっくりと次第次第に日々成長・進歩し続ける人間というイメージの提示である。

事態はフランケについても類似していた。シュミットが指摘しているようにフランケとシュペーナーは、ともに「再生が人間の存在にとって決定的な真理であるという共通の理解」<sup>(20)</sup>を抱いていた。ただ次節以下で明らかにされるように、フランケは「再生」への準備に際して果たす「律法」(lex, Gesetz)の役割に力点を置き、真の回心と悔い改めの必要性を繰り返して説くと同時に、やはり「再生」後の、キリスト教的生活そのものにおける「成長」もしくは「進歩」の必然性を力強く説くところでは、シュペーナーを凌駕しているといえよう<sup>(21)</sup>。フランケは、人間が義認されていることの証拠を、次の点に見いだすことができる。「いつまでも、このような罪になじんだ習慣や悪行にとどまっているのではなく、神の恩寵によって、次第にそれらは除去されつつあり、日毎日毎に(von Tag zu Tag)信仰と愛において成長してい

る (wachsen)』<sup>(22)</sup> ところに。まさに金子がすでに指摘するように、ここからフランケにおいては、キリスト教的人間の『完全性』にむかって漸進的に進歩・成長 (聖化) する可能性が与えられる<sup>(23)</sup> ことになる。あるいは続けてこうもいわれる。「彼が生きる限り、善において成長し、善へと近づきうる」<sup>(24)</sup>。もっと「われわれは、むしろ悪を排除し、善をうけいれ、聖化されることによって、成長すべきなのである」<sup>(25)</sup> とまで。

このような、人間の「再生」と「更新」との両方を見据えた人間論に立脚しつつ<sup>(26)</sup>、フランケは具体的な教育論および実践へと踏み込んでゆくのである。

## 2 節 カテキズム—祈りへの教導—

シュペーナーの人間像によって決定的に刻印されたフランケ教育思想<sup>(27)</sup>。ただし彼は次の三点において、シュペーナーをはるかに凌駕していたとされる<sup>(28)</sup>。「教育 (学) 的な想像力」(pädagogischer Phantasie)・「実践的な組織能力」(praktischem Organisationstalent)・「ものごとを貫徹する鉄の意志」(eisernem Durchsetzungswillen) である。シュペーナーのあらゆる提案をフランケは、こうした持ち前の能力をフルに発揮して実行に移したのであった<sup>(29)</sup>。

さて先の『敬虔と賢さへの教え』の表題にもすでに示されているように、フランケにおける教育は、「真の敬虔」(wahren Gottseligkeit) と「キリスト教的賢さ」(christlichen Klugheit) という二重の目標を掲げているが<sup>(30)</sup>、とりわけ「心」の養育にとって、前者「真の敬虔」が目指されていることは、いうまでもない。では「真の敬虔」とは、フランケにとって端的に何を意味したのか。まず簡単に要約しておこう。

『敬虔と賢さへの教え』の第一部「敬虔と賢さへと若者を教育することについて」を丹念に読み進めればわかることであるが<sup>(31)</sup>、「敬虔」という名のもとにフランケは、人間の意志を神の意志に沈めること (Einsenkung)、すなわち「我意を打ち砕くこと」(Brechung des Eigenwillens)、もしくは「我欲の超克」(Überwindung der Selbstsucht) と捉えている<sup>(32)</sup>。さらにこれは次の三つの主要な徳 (Kardinaltugenden) をたえず鍛練する (stetige Übung) ことを通じて、ある程度のところまでは到達可能であるという。「真理への愛」(Wahrheitsliebe)・「服従」(Gehorsam)・「勤勉」(Fleiß) である。なかでも「服従」と「勤勉」とが、「神の畏敬」(Furcht Gottes) によって覚醒 (erwecken) されなければならないという<sup>(33)</sup>。そこでまず用いられる方法がカテキズム考査 (Katechismusexamen) であった。そしてこのカテキズム教育によって、フランケは子どもたちが最終的に「祈り」(Beten) へと導かれるべきことを説いている。なぜなら究極的には「祈り」によってしか「真の敬虔」には完全に到達することはできないからである。しかもそれはこの世に生きるかぎり、フランケ的人間にとっては、つねに絶対的な要請 (Postulat) であり続けるだろう<sup>(34)</sup>。以下その内実を、『カテキズム考査、そしてこれと結び付いて、子どもたちを祈りへと導くこと、ならびに教師の適切な性質について』(Ueber die Katechismusexamen und die damit zu verbindende Anführung der Kinder zum Beten, sowie über die rechte Beschaffenheit eines Schulmannes) を資料として<sup>(35)</sup>、見ていくとしよう。ここには説教師 (Prediger) もしくは教理問答師 (Katechet) としてのフランケの、より具体的な教育方法が述べられている。

カテキズムあるいはキリスト教的教えの主要点への短く平明な導入 (Catechisatio oder kurze und deutliche Einleitung zu der Hauptsumme der christlichen Lehre) は、フランケによれば「真の敬虔」を植えつける (Einfplanzung) 上で、きわめて重要な手段 (Mittel) であり、子どもたちにはこれを、母乳 (Muttermilch) のごとく小さいときからほどこさねばならない。しかもこれはまず両親や、これに代わる立場 (Statt) にある者にとって、キリスト教的義務 (Pflicht) ですらあると強調されている<sup>(36)</sup>。このカテキズムによって、フランケは、子どもの年齢段階を考慮しつつ<sup>(37)</sup>、おおむね①神の法たる「律法」を明示し、②「心」を覚醒させた後、③「我意」を打ち砕くという順に、ことが進行すると捉えている。とくに核心となるのは、やはり②「心」の覚醒である。このためには毎日繰り返し、「問いと答え」による授業 (Lectio)、つまりカテキズム考査をねばり強く行わねばならない。そこでまず問い (Frage) に対する答え (Antwort) は、問いそのものから構成されねばならないという。次のような一例があげられている。

問い：私たちはキリストによって原罪（Erb-Sünde）だけから救われましたか？

答え：いいえ。彼は私たちを原罪だけから救ったわけではありません。

問い：ではさらに何から彼は私たちを救ったのですか？

答え：彼は私たちを現実の生きた罪（würcklichen Sünde）からも救われました。

あるいは：問い：彼は私たちを現実の生きた罪からも救われましたか？

答え：はい。彼は私たちを現実の生きた罪からも救われました<sup>(38)</sup>。

このように問いに対する答えには、必ず下線で示したような強調語句が繰り返されるよう仕組まれ、子どもたちの「心」に確かに刻み込まれるよう、工夫されている。ここでフランケは、さらにこう注釈している。こうして子どもがただ口を開けて神のことがらについて語ったり、問いに対して十分な注意を払うよう「心」を覚醒したりするだけでなく、このようなことがらを聞いて、より容易に神の真理が与えられるようになる、と<sup>(39)</sup>。そのためにこの問答は、一方の子どもが問いかけるなら、他方の子どもが答える。そして次は逆に、他方が問いかけ、もう一方が答えるというように、繰り返すべきものとされる<sup>(40)</sup>。このさいフランケは、ルターのカテキズムを基礎に考えているという<sup>(41)</sup>。

こうして、カテキズム教育が最終的に行き着く地点を、フランケは「祈り」に見いだしたのであった。彼は、こう語る。

祈りは、心と神とを結び合わせ連結する（Hertz mit Gott verknüpfet und verbunden）、もっとも強力な手段である<sup>(42)</sup>。

ここには「心」と神との合一といった神秘主義的表現がなされ<sup>(43)</sup>、子どもたちはカテキズム考査を通じて、この「祈り」へと教導されなければならないとされる<sup>(44)</sup>。とにかくカテキズムによって、初心者（Anfängling）たる子どもに「祈り」を教え（lehren）、熱心に戒め（ermahnen）、「祈り」をさらには形作らせる（formiren oder machen）のは、教師や説教師の義務なのだと言われる<sup>(45)</sup>。では、どのように。フランケは次のような例をあげている。

問い：キリストは私たちを金あるいは銀（Gold oder Silber）によって救われたのですか？

答え：いいえ。彼は私たちを金あるいは銀によって救われたわけではありません。

問い：では、いったい何によって救われたのですか？

答え：彼は私たちを、その聖なる尊い血（heiligen theuren Blut）によって救われました。

問い：それはどこに記されていますか？

答え：ペトロの第一の手紙1章18節と19節に。知ってのとおり、あなたがたが先祖伝来のむなしい生活（eiteln Wandel）から贖われたのは、金や銀のような朽ち果てるものにはならず、きずや汚れのない子羊のようなキリストの尊い血によるのです。

問い：いったいどうして、尊い血と呼ばれるのですか？

答え：なぜなら、キリストつまり生ける神の息子であり、ゆえに気高い方が、私たちのために流された血であるから。

問い：それにしても、なぜ聖なる血と呼ばれるのですか？

答え：まったく罪のない聖なる方が、私たちのために流された血であるから。

問い：どこから彼は私たちを、そうした聖なる尊い血によって救われたのですか？

答え：私たちのむなしい生活から<sup>(46)</sup>。

先ほどと同様に、ここでも強調した語句（下線部）が、問いと答えとのあいだで何度も繰り返されつつ、いわば螺旋状に、キリスト教の認識が深化されていくように仕組まれている。そして締め括りとして以上を、

小さな「祈り」にまとめることが求められる。

問い：以上を小さな祈りにまとめなさい。そして、神に祈り願います。彼〔キリスト〕がこれらの教えを、聖霊を通じて君〔子ども〕の心に封印し（durch seinen Heiligen Geist in deinem Herzen versiegeln）、君が正しい認識を与えられるよう欲するようになるように（recht zu erkennen geben wolle）。つまり、君は金や銀によってではなく、聖なる尊いキリストの血によって、罪汚れない羊として、むなしい生活から救われたことを。そのことにおいて、君が救い主を心から信じ、慰められ、そして彼〔キリスト〕を愛し、敬うことを<sup>(47)</sup>。

もはやカテキズムによる一連の教導が、この段階では人間の手を離れて、「聖霊」の手に完全にゆだねられ、子ども自身がみずから真理を求めようになるようにと、神への「祈り」によって問いが開始されている点が注目されよう。そしてこれに対しては、次のような答えとしての「祈り」が続けられる。

ああ、なんじ誠実で愛する神であり天にまします父よ。私はあなたに祈り願います（ich bitte dich）。あなたがこうした教えを、あなたの聖霊を通じて私の心に封印し、私に正しい認識を与えてくださるよう欲せられることを。つまり、私は金や銀ではなく、聖なる尊いキリストの血によって、罪汚れなき羊として、このむなしい生活から救われたことを。そのことにおいて、私の救い主を心から信じ、彼からいつも慰められ、そして彼を愛し敬うようになるように。こうしたことを、私の愛する救い主イエス・キリストによって、あなたが私に与えてくださるよう欲せられますように。アーメン<sup>(48)</sup>。

神がキリストのゆえに、「聖霊」を通じて教えを「心」のうちに封印し、真理をこの「心」に与えてくれるよう、神が欲することを私は欲する、つまり祈り願うというわけである。「心」の究極的な覚醒と、それに続く変容は、もうすでに人間による教育的努力のことがらではないことが、ここでは明確にされているといえよう。それは祈るしかないことがら、すなわち神のことがらなのである。また次のような例もあげられている。

問い：何によって、私たちはすべての罪から清められたのですか？

答え：キリストの血によって。

問い：それはどこに記されていますか？

答え：ヨハネの第一の手紙1章7節。神の子イエス・キリストの血が、私たちをすべての罪から清めるのです。

問い：どのように君はこの言葉から、君の祈りを神へと送るのですか？あるいは、もっとはっきりと：君はキリストの血によって、あらゆる罪から清められることを欲すると、神に祈り願いますか？

答え：天にまします愛する父よ。私はあなたに祈り願います。あなたが私を、あなたの息子イエス・キリストの血によって、私のすべての罪から清めることを欲しますように。アーメン！<sup>(49)</sup>。

このように「祈り」の本質とは、私の意のままにならない神が、どうか罪からの救いと真理の賦与とを欲するように願う「心」の基本表現であり、神のことがらとしての「恩恵」(Gnade)を冀う「心」の根本態度にほかならないことが明らかであろう。そこでフランケに即していえば、こうした同語反復による微妙な繰り返しと、「祈り」への熱心な教導を通じて、最終的に祈る「心」が養育されたか否か、その成果については、実はそれ自体がすでに、祈るよりほかない神のことがらに属する領域だったことが判明するのである。

### 3節 「心」の養育の可能性と限界

一連のカテキズム考査を通じた「心の養育」が、その最後の段階においては、両親や教師と子どもが、

すでに<sup>心</sup>のベクトルをひたすらに神へと向ける「祈り」に収斂することが、明らかとなった。ここではもはや教師と生徒、つまり人間同士が「教える-教えられる」という関係ではなく、両者がともに「神から教えられる」という、神へ向かう地平に立っていることがわかる。こうして教師や両親、そして生徒や子ども、総じてすべての人間の「心」が同じように神へと向けられてある状態こそ、 فرانケが「神の栄光」と表現したものに違いないと思われる。しかしそれは両親や教師たちによる、きわめて熱心な教育的努力という基礎を抜きにしては、けっして到達可能な状態ではありえなかった。そこで問題は、このように「心」を本当に神へとまず向けること、さらには向けさせること、すなわち「回心」(Bekehrung)が、人間の教師たちによって、どこまで可能であるか、であろう。「心」の養育の可能性と限界である。

この点についてデッペルマンはこう指摘している。「理論的には(theoretisch)フランケは、回心を方法化すること(Bekehrungsmethodismus)を拒絶し、信仰は強制されないこと、そして再生は神的なことがら(göttlich Werk)であって、人間のことがら(Menschenwerk)ではないことを断言していた」<sup>(50)</sup>。だが最大の問題点は次にある。つまり「ところがしかし、その実践(Praxis)は、回心と聖化とを教育学的な方法の目的にしてしまう(Bekehrung und Heiligung zum Ziel der pädagogischen Methoden zu machen)、ゆえに計画化できないものを計画化すること(Planung des Unplanbaren)を目的としている」<sup>(51)</sup>ところに。ルターの代弁者を自負していたフランケなら<sup>(52)</sup>、そのルターと同様<sup>(53)</sup>、信仰を人為的強制的に作り上げるなど、とうてい不可能であることを理論上では重々承知していたはずである。が、おのずと実践へと向かう、持ち前の情熱と意志とに裏づけられた行動力によって、計画化しえない「心」の領域を、もしできれば計画化し、教育学的に方法化したいとする願望を、フランケは抱いていた。「彼が意志するところ、そこに霊はおもむく」<sup>(54)</sup>。このような言葉からも、強い意志の力をもってすれば、必ずや「聖霊」が手助けしてくれるはずだという思いが、フランケの教育活動のバトスを、根底で支えていたことには間違いなからう。人間教育への情熱とは、一般に突き詰めてみれば、もはやこうした宗教的信念としか名づけようのないものによって支えられているともいえる<sup>(55)</sup>。

しかしながら、このような信念だけが、とりわけ「心」の養育という領域で、一方的に先行することの危険性にも、十分注意しておく必要があらう。この場合フランケは、理論上その限界をわきまえ、見てのとおり、「祈り」という最終地点において、後は「神のことがら」として、これにすべてをゆだねる姿勢をとっていた。「心」は、人間の努力によって、あくまでも「養育」(cultura, Pflege)することができる、つまりこれを育もうとすることができるだけであって、これをけっして「教育」しつくすことなどではできない。ゆえにフランケは、慧眼にも「心」の「養育」とだけ語ったのである。

「心」の「養育」は、いかにしようと「心」の「教育」にはなりえない<sup>(56)</sup>。ここに「心の養育」の限界があらう。しかしそれは人間にとってどこまでも不透明なものであり続ける「心」に即してみれば、きわめて当然必然の限界であらう。フランケにおける「心の養育」には、こうした認識が前提されていたことを忘れてはなるまい。

## おわりに

以上より、フランケにおける「心の養育」の本質には「祈り」への教導というにふさわしく、その限界が明確に意識されていたことが明らかである。この認識の底には「わたしは植え、アポロは水を注いだ。しかし、成長させてくださったのは神です。ですから、大切なのは、植える者でも水を注ぐ者でもなく、成長させてくださる神です」<sup>(57)</sup>という確信があったと思われる。ただし1節で見たように、子どもの「心」という畑に「生きた神の言葉」という「不滅の種子」を植えつけ、ここに水を注ぐ者、すなわち両親や教師たちの役割をも、むろん大事であると強調したのが、フランケであった。まずは「種子」を植えつけ、水を注ぎ、その芽を大切に育む(養育する)こと、つまり人間のことがらがなければ、それに続く成長、つまり神のことがらもありえないのだから。そこで、神が成長させてくださるとしか表現しえない、謎にみちた「心」の領域。それを教育に責任ある人間たちは<sup>(58)</sup>、畢竟ただ「養育」しようと努力することができるだけなのであった。

しかるに現代では、心理学的な人間理解が隆盛となるにともない、教育の「心理主義化」といった事態が、いっそう急速に進展してきている。「心の理解」を、そして「心の教育」をなどと<sup>(59)</sup>。実は近代の黎明期に位置するフランケにも、すでに本来計画化できない「心」を、できれば教育学的に方法化したいとするような願望のニュアンスを指摘しておいたが、近代教育はまさしくこの願望を現実になえようと、人間内面の教育の計画化・方法化を強力に遂行していったといえよう<sup>(60)</sup>。結局それは、「教育万能主義」へと帰着せざるをえないことになる<sup>(61)</sup>。ところが現実の人間の「心」は、そういともたやすく教育できたり、変容させたりできなかった。さらにはその成果を、正確に検査し評価することなど、はじめからできるはずはなかったのである<sup>(62)</sup>。

このように教育の限界をわきまえることなく、むしろますます教育のまなざしとしばりとを強化していくかのように思える現代。「人間のことがら」と「神のことがら」として、「心」のつねに「養育」を唱えたフランケを、さらに深めて見ていくことは、あながち無意味でもなかりう。「心」の「養育」と「教育」とのはざま、すなわち教育によって方法化できる領域とできない領域とのむずかしい境界上に、すでにフランケは立っていたとはいえまいか。そのより詳しい解明は、今後の課題としたい。わが国におけるフランケ教育思想の本格的な研究は、ようやく始まったばかりである<sup>(63)</sup>。

注

- (1) 敬虔主義について、詳しくは、M. シュミット『ドイツ敬虔主義』（小林謙一訳、教文館、1992年）、P. デインツェルバッハー編『神秘主義事典』（植田兼義訳、教文館、2000年）、156-159頁。および Beyreuther, E.: Geschichte des Pietismus. Stuttgart 1978. がまとまっているので参照されたい。
- (2) 伊藤利男『孤児たちの父フランケー愛の福祉と教育の原点—』（鳥影社、2000年）に、教育者フランケの全体像が概観されているので参照されよ。フランケがハレ（Halle）に「孤児の家」（Waisenhaus）を建て、教育に打ち込んだ経緯など、詳しく紹介されている。
- (3) 教育学界では、かつて入澤宗壽「フランケ」（城戸幡太郎他編『世界教育学事典』、岩波書店、1936年所収）、および現在でもゆいいつ本格的な論考として、金子茂「フランケの教育思想にみられる普遍主義とその限界—プロイセン国家の教育政策との関連においてみた—」（世界教育史研究会編『ドイツ教育史I（世界教育史大系11）』、講談社、1976年所収）、邦訳でE.L. タウンズ編著『宗教教育の歴史—一人とその教育論—』（三浦正訳、慶應通信、1985年）所収「第15章 アウグスト・ヘルマン・フランケ」を数えるくらいである。キリスト教学界では、金子晴勇『ルターとドイツ神秘主義』（創文社、2000年）、447頁以降に言及されるくらいである。またドイツ文学界では、伊藤利男『敬虔主義と自己証明の文学』（人文書院、1994年）が、フランケ自身の「回心」の物語について扱っている。ことほどさように、わが国でフランケは、まだそれほど詳しく取り上げられてきていない。なお欧米では、教育学界ではなく、とくにドイツの神学界で、シュミットやデッペルマンらによって、フランケは取り上げられてきている。ここでは、その研究成果の恩恵によっている。
- (4) こうしなか先の二人の金子の論考より、小論は多大な示唆をえている。なおシュペナーについては、ゆいいつ『敬虔なる願望』（Pia Desideria, 1675）が邦訳されている（堀孝彦訳、佐藤敏夫編『世界教育宝典（キリスト教教育編）V』、玉川大学出版部、1969年所収）。フランケからのまとまった原典邦訳は、管見するに、いまのところ皆無であるが、フランケの原典から、先に二つを試訳したので参照されたい。
- (5) 伊藤前掲書『孤児たちの父フランケー愛の福祉と教育の原点—』、159頁以降に概略の紹介があるので参照されたい。
- (6) Francke, A.H.: Pädagogische Schriften, Besorgt von Hermann Lorenzen. Paderborn 1957. S.14.
- (7) フランケでは、ドイツ神秘主義の伝統的な「魂の根底」（Seelengrund）学説が、あえて「心の根底」（Herzengrund）というように、ヘルツもしくはゲミュートという概念に転換されてきている。人間の最内奥にあって神と出会い、これを受け容れる場としての「心」もしくは「魂」。詳細は金子晴勇前掲書、457頁以降をとくに参照されたい。
- (8) 小論の初出は、拙著『教育にできないこと、できること—教育の基礎・歴史・実践・研究—』（成文堂、2004年）、232-248頁にあるが、このたびJSPS 科研費 JP19K00112「メランヒトンのカテキズムに関する研究」の助成を受けた資料を総合して参照し、修正と彫琢を施して収録している。メランヒトンのカテキズムからフランケのそれへと、基本的な発想が連続していることが、先の科研費成果をあわせて見ることによって、よりいっそう明確となる。

- (9) Cf. Schmidt,M. : Wiedergeburt und neuer Mensch. Gesammelte Studien zur Geschichte des Pietismus. Duisburg 1969. S.205.
- (10) 金子晴勇前掲書, 448-450頁, シュミット前掲書, 9頁以降を参照。
- (11) ゆえに敬虔主義の運動は, 「宗教改革の宗教改革」ともいわれる(金子茂前掲論文, 329頁)。
- (12) J.モルトマン『いのちの御霊—総体的聖霊論—(J.モルトマン組織神学論叢4)』(蓮見和男他訳, 新教出版社, 1994年), 216頁。
- (13) 同上。
- (14) 同上書, 221-222頁。
- (15) 同上書, 221頁。
- (16) A.E.マクグラス『キリスト教神学入門』(神代真砂実訳, 教文館, 2002年), 618頁以降, より詳しくは, 同『宗教改革の思想』(高柳俊一訳, 教文館, 2000年), 138頁以降を参照されよ。
- (17) Spener,P.J. : Schriften, Bd.II/2. Hrsg.v.E.Beyreuther, Hildesheim 1982. S.517. 邦訳は金子晴勇前掲書, 454頁によった。なお傍点および, 'auff einmahl' をのぞく原文からの抽出は, すべて引用者によるものである。
- (18) Ibid.,S.518-519.
- (19) Ibid.,S.519.
- (20) シュミット前掲書, 113頁。
- (21) 同上書, 122頁以降参照。「律法」については, Peschke,E : Die frühen Katechismuspredigten August Hermann Franckes 1693-1695. Göttingen 1992. に詳しい。
- (22) Kramer,G.: August Hermann Francke. Ein Lebensbild. 1 Theil. Halle 1880. S.274. 邦訳は金子茂前掲論文, 329頁によった。クラマーによるこの二部構成の書籍は, フランケの伝記としての資料価値がある。
- (23) 金子茂前掲論文, 330頁。
- (24) G.Kramer,op.cit.,S.274. 邦訳は同上書, 383頁。
- (25) Ibid. 邦訳同上。
- (26) Cf. Beyreuther,E.: August Hermann Francke. Zeuge des lebendigen Gottes. Marburg 1956. S.120f. ここに「再生」と「更新」において「心」に起こる出来事が示されている。なお, Peschke,E. (hrsg.) : PredigtenI・II. August Hermann Francke. Berlin 1987/89. には, さらなる原典資料が豊富に含まれているが, これらの詳細な考察は, 稿あらためて行うことにしたい。
- (27) 注(7)を参照。なおシュペーナーとフランケとの結びつきについては, シュミット前掲書, 113頁を参照されたい。
- (28) Deppermann,K.: "August Hermann Francke", in: Gestalten der Kirchengeschichte. Orthodoxie und Pietismus. Bd.7. hrsg.v. M.Greschat, Stuttgart 1984. S.241.
- (29) シュミット前掲書, 118頁参照。
- (30) Cf. A.H.Francke,op.cit.,S.15.
- (31) 伊藤前掲書『孤児たちの父フランケ—愛の福祉と教育の原点—』, 165頁以降に, 短い概略が紹介されているので参照されよ。Cf. K.Deppermann,op.cit.,S.251f.
- (32) Cf. A.H.Francke,op.cit.,S.15.
- (33) Ibid.,S.14.
- (34) この点, やはりピエティズムから大きな影響を受けていたカント (Immanuel Kant,1724-1804) を想起させられる。
- (35) ここでは次のものをテキストとして用いた。Francke,A.H.: Schriften über Erziehung und Unterricht. Bearbeitet und mit Erläuterungen versehen v. K.Richer, Berlin 1871. S.131-147. 以後ここからの出典は "Katechismus" と略記する。
- (36) A.H.Francke,op.cit.,S.17.
- (37) Ibid.,S.19f.
- (38) Katechismus,S.132.
- (39) Ibid.
- (40) Ibid.,S.132f.
- (41) Ibid.,S.133ff.
- (42) Ibid.,S.139.

- (43) 金子晴勇前掲書, 456 頁以降参照。
- (44) Katechismus,S.139.
- (45) Ibid.,S.139f.
- (46) Ibid.,S.140f.
- (47) Ibid.,S.141.
- (48) Ibid.
- (49) Ibid.,S.142.
- (50) K.Deppermann,op.cit.,S.253.
- (51) Ibid.
- (52) Cf.M.Schmidt,op.cit.,S.218. シュミット前掲書, 122 頁以降も参照。
- (53) ルターの宗教教育思想について詳細は, Asheim,I.: Glaube und Erziehung bei Luther. Ein Beitrag zur Geschichte des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik. Heidelberg 1961. を参照されよ。
- (54) K.Deppermann,op.cit.,S.253.
- (55) これは例えばベスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi,1746-1827) のような人物にも当てはまるのではなからうか。福田弘『人間性尊重教育の思想と実践—ベスタロッチ研究序説—』(明石書店, 2002 年) が, この根拠を詳しく解明している。
- (56) すでに明らかなように, ここでは一貫して, プフレエゲもしくはクルトゥーラを「養育」と訳してきている。「養い育てる」, つまり「育む」といった意味である。対して, 「教育」とふつう訳されるエドゥカチオー (educatio) であるが, これも元来は「養育」といった意味しか持ち合わせていなかった (この点については, 田中智志編『〈教育〉の解説』(世織書房, 1999 年), 73 頁以降や, 池谷壽夫『〈教育〉からの離脱』(青木書店, 2000 年), 9 頁以降を, とくに参照されたい) が, 近代以降, 次第に「養育」もしくは「産育」といった前近代的意味合いは捨象されるにつれ, 大人が前に立って, 子どもを強制的に, ある意図や目的をもって引っぱっていかうとする意味をおびるようになるという。ここでは, この近代におけるエアツィーウングの訳を, 「教育」としている。ゆえに, 子どもの「心」は, 大人の願望するままに, けっして強制的に引っぱっていくことはできないというわけである。
- (57) 「コリント人への第一の手紙」3 章 6-7 節。
- (58) フランケは, むろん教育責任の根源を, キリスト教信仰からえていた。ところで現代に生きるわれわれは, はたしてこの根拠をどこに求めるのか。ひとつの応えとして, H. ヨナス『責任という原理—科学技術文明のための倫理学の試み—』(加藤尚武監訳, 東信堂, 2000 年), とりわけ 221 頁以降を参照されたい。
- (59) 広田照幸『教育には何ができないか—教育神話の解体と再生の試み—』(春秋社, 2003 年), とりわけ 98 頁以降などを参照されよ。すでに, こうした傾向に警鐘を鳴らすものとして, 小沢牧子・長谷川孝編著『「心のノート」を読み解く』(かもがわ出版, 2003 年) などがある。
- (60) 今井康雄「教育学の暗き側面? —教育実践の不透明性について—」(『現代思想 4』青土社, 2002 年所収) を参照されたい。
- (61) 広田前掲書, 200 頁以降参照。
- (62) 同上書, 203 頁にも指摘されているように, いかに完璧な規律・訓練権力やシステムをもってしても, それはあくまでも「従順な身体」を作り出そうとするテクノロジーであって, けっして「従順な精神」を埋め込むものとはなりえない。「内面」すなわち「心」は, たえず権力の影響をすり抜けていく。ここに, まさしく広田がいうように, 教育が「できること」と「できないこと」, また「できること」のなかにも, 「してよいこと」と「すべきではないこと」があるであろう。こうしたところの境界線を引くことが, 今日の教育(学)界では, とくに必要とされているのではなからうか。フランケの教育思想, わけても「心の養育」について, これをさらに深く見ていくことは, こうした教育の境界線をはっきりさせる上でも, ひとつの参考たりうるのではないかと思われる。
- (63) 最近のものとしては次を参照されたい。猪狩由紀「ハレ・フランケ財団(シュティフトゥンゲン)における救貧と教育—社会との距離・神との距離・積極性—」(キリスト教史学会編『キリスト教史学』70 集, 2016 年所収)。

#### 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP19K00112 の助成を受けたものです。

国語

「読むこと」の授業について—説明文教材「言葉の意味が分かること」(第5学年)をもとに—

小池 桃香

国語科は平成29年度告示の新学習指導要領において、「A：話すこと・聞くこと、B：書くこと、C：読むこと」の3つの領域で構成されている。その中で、「C：読むこと」はどの学年であっても文学的文章教材や説明的文章教材を通じて文章の内容や登場人物の心情等を読み取っていく学習活動が行われている。新学習指導要領は、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業の推進が求められていることが特徴的である。つまり教師には、どのように児童が主体的に学習に取り組める授業を行うことができるかというような指導力が重要視されているのだ。私は、国語科の考え方や捉え方が多種多様で正解がないという他教科と異なる部分に魅力を感じており、より児童に主体的・対話的で深い学びを実現させながら読むことの授業を展開することができる方法について深く知りたいと思ったことが本研究に至った動機である。

第1章では、学習指導要領における「C：読むこと」の定義やそれに伴う言語活動例にはどのようなものがあるのかを述べた。第2章では、令和3年度と令和4年度に実施された全国学力調査から現代の子どもが苦手としている部分はどこなのかを国立教育政策研究所が出す解説資料をもとに分析を行った。第3章では教育実習で授業実践を行った第5学年の説明的文章教材である「言葉の意味が分かること」をもとに教材研究や使用した指導案を振り返り、授業実践をした中で得た成果や課題を述べた。第4章では、第3章での課題を踏まえ、より児童が本文の内容を把握し、要旨をまとめる力を養うことができるようにする授業提案を行った。

子どもの実態に合った国語の授業—「書くこと」の授業において—

古賀 凜華

これまで大学の学びでは、「読むこと」の単元を中心に指導案を作り、模擬授業をしてきた。私は、本学の初等教育コースの学生が国語科にどのような印象を持っているのか知りたいと思い、アンケートを取ったところ、「書くこと」の授業を実践するという意識の低さやこれまで受けてきた「書くこと」の授業が記憶に残りづらいのではないかと分析ができ、「書くこと」の授業に関心を持つようになった。さらに、教育実習先で行った「書くこと」の授業では、個人差や文字にすることに抵抗のある児童らを見て、どの児童の基準に合わせればいいのかわからなくなった。そこで、児童の実態に合った「書くこと」の授業を研究したいと考えた。

本研究では、目の前の児童をどのようにして見取り、どのようにして授業を作るべきであるのかをキッドウォッチングと学習評価の視点から研究し、改めて授業を提案したものである。本論文の構成は以下のとおりである。

第1章では、本学の初等教育コースの学生に取ったアンケートから学生の意識を分析し、実際に行った授業の指導案や結果から児童の実態に合わせた授業の重要性を述べた。第2章では、第1章を踏まえて、児童の実態を把握する方法を先行研究や映像を基に、学習評価とキッドウォッチングの観点から研究し、教育実習で授業を行った際に対象となった児童の実態を分析した。第3章では、これまでの方法を用いて児童の実態に合う授業提案をし、考察をした上で課題を挙げた。

小学校の国語科教育におけるICT機器の活用について

小原 颯

近年、文部科学省が打ち出したGIGAスクール構想の影響によりタブレット端末やデジタル教科書、電子黒板等のICT機器を使用した授業や学校行事などが展開されている。教員がICT機器を使いこなせることと児童が「主体的・対話的で深い学び」をすることができることは深く関係していると考えている。しかし全ての教員がICT機器を使いこなしているわけではないのが現状である。また自分自身もGIGAスクール構想やICT機器の操作方法、

ICT 機器が及ぼす影響などに関して無知であった。したがって学生の間にそれらについて研究し、国語科教育における ICT 機器の使用法や ICT 機器の使用によりどのような影響が児童や教員にあるのか知る。そしてそれを自分が教壇に立つときに活かしたいと考えたのが、研究するに至った動機である。

第1章では現在の日本における ICT 利活用の現状と問題点、それに対する解決策に関して研究した。第2章では国語科教育における ICT 機器の利活用でどのような影響があるのかについて観点別に授業実践例を踏まえて、研究・考察した。第3章では以上の内容を踏まえ、ICT 機器を利活用した第 1 学年の「」における授業提案を行った。そして最後の第4章では国語科教育における ICT 機器の利活用の必要性とその際の問題点に関して明らかにした。

## 学習障害と国語の授業 —ユニバーサルデザインな授業の実現に向けて—

筑紫 陽

現代の学校教育では、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育の実現及びインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進が行われ、多様な子どもたちが同じ場で共に学ぶことが追求されている。それに伴い、書字・読字・算数に困難のある子ども達が「学習障害」として認められるようになったことで、学習障害の児童数が増加しているという現状がある。しかし、学習障害に関する知識や支援方法について広がっていない実態や当該児童や周囲も気が付きにくい二次障害が生じる危険性もある。これらのことから、国語の授業に大きく関係のある書字・読字障害の児童が困難なく学びに参加するためにどのような支援・指導ができるのか、また早期発見するために何ができるのか知りたいと考えたことが研究するに至った動機である。

本研究は、学習障害とは何か、どのように支援をしていくべきなのか、そしてそれを踏まえて全ての児童が楽しく分かりやすく学びに参加できるユニバーサルデザインな国語の授業をつくるための工夫とその効果を提案したものである。本論文の構成は以下のとおりである。

第1章では、「学習障害」とは何か、現在の小学校における学習障害の児童の現状と早期発見の重要性について取り上げた。第2章では、学習障害を早期発見するための取り組みや、学習障害の児童に対する効果的な支援について、具体的な事例を挙げまとめた。第3章では、インクルーシブ教育の実現に向けて、学習障害の有無や障害種に関わらず誰にとっても学びに参加しやすいユニバーサルデザインな国語の授業の工夫を提案した。

## 説明的文章における「読むこと」の学習指導

大垣 沙矢

本研究の動機は、2つある。1つ目は「読むこと」において、児童にどのような力を身に付けさせるべきかを学びたいと考えたからである。2つ目は、「読むこと」の授業をどのように展開していけば良いのかを深く研究したいと考えたからである。大学での模擬授業や中学校での教育実習の中でも説明的文章をやらせていただいた際に、どのように授業を展開していけばいいのかが分からず、授業づくりにとても時間がかかってしまった。そのため、説明的文章における「読むこと」の学習指導において何か正しい進め方があるのかを学びたいと感じたのである。

本研究では学習指導要領における「読むこと」の指導事項を明確にしたうえで、説明的文章における「読むこと」の授業例をあげた。そして、授業例をもとに第5学年の説明的文章教材である「言葉の意味が分かること」の授業提案を行い、説明的文章における「読むこと」において、どのような学習指導をしていくべきであるのかを考察した。

第1章では、学習指導要領における「読むこと」の指導事項について、平成29年度告示のものとこれまでのものを比較し、考察した。第2章では、「言葉の意味が分かること」、その前教材である「生き物は円柱形」の授業例を取り上げ、説明的文章における「読むこと」の学習指導の要点をまとめた。第3章では、授業例や第2章第3節をもとに、説明的文章における「読むこと」の学習指導のポイントを踏まえた「言葉の意味が分かること」の単元の指導計画・本時案を提案した。

## 共生社会の実現に向けて—国語科におけるインクルーシブ教育の視点から—

戸田 拓望

本研究の動機は、これまでに児童と関わってきた中で目にした心無い言葉の数々が起因する。学校・学級の中でも人種、宗教、国籍、性別、障害の有無等が多様化しているため、相手の立場を理解し認め合うことが困難になっているのが現状である。そこで、多様性が尊重されるこれからの共生社会には、お互いを認め合える力が欠かせないと感じ、テーマ設定に至った。

本研究では、インクルーシブ教育を用いた先行実践や教育実習でやらせていただいた授業（言葉の意味が分かること）の分析を基に、共生社会の実現に向けて授業の中でどのようなインクルーシブ教育の工夫ができるのかを明らかにした。

第1章では、共生社会の現状と課題、インクルーシブ教育について研究し、私の考える2つのつながりを述べた。第2章では、国語科におけるインクルーシブ教育について学習指導要領から紐解き、インクルーシブ教育を取り入れた先行実践の分析を行った。第3章では、教育実習で授業を行わせていただいた「言葉の意味が分かること」（光村図書 5年）の教材を用いて、教材研究と授業分析をした。第4章ではインクルーシブ教育の視点から「言葉の意味が分かること」の授業を見直し、共生社会の実現に向けて新たな授業提案を行った。

## これからの読書指導の在り方

時森 未奈

本研究は、時代とともに変化してきた読書指導の意義や効果を論じ、これからの読書指導の在り方を提案したものである。近年、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新により社会は急速に変化し、予測困難な時代となっている。このような時代において、子供たちには課題に向き合い他者と協働して課題を解決していくことや、情報を精査して活用することが求められている。あらゆる情報にアクセスすることが容易になる一方で、情報を吟味したり文章の意味を的確に捉えたりすることが少なくなってきたのではないかと指摘もある。このような状況下で、読書は国語力を構成している「考える力」「感じる力」「想像する力」「表す力」「国語の知識等」のいずれにもかかわり、精査した情報を基に考えを形成するなどの能力を育むことに資するという点から、その重要性が高まっている。そこで、読書指導の方法は多く存在するが、現代に対応した読書指導とはどのようなものかを知りたいと感じたことが、研究するに至った動機である。

第1章では、子供を取り巻く環境の変化から読書の実態について取り上げた。第2章では、「社会生活基本調査」や学習指導要領国語科の変遷などから、時代とともに移り変わる読書の位置づけを述べた。第3章では、子供の読書意欲を高める方策を、導入、追究、発展の3つの指導過程に分けて検討し、時代の変化に対応したこれからの読書指導を「すがたをかえる大豆」の授業で提案した。

## 理科

## 継続して意欲的に取り組む理科授業デザイン—「ブーメランを飛ばそう」の実践から—

松田 夏佳

平成29年告示の学習指導要領では、育成を目指す資質・能力が3つの柱に整理され、「主体的・対話的で深い学び」の授業改善が求められている。これを受け、筆者は観察・実験のみに興味・関心が向きやすい理科授業において、子どもが問題意識をもって自ら考え学ぶ「主体的な学び」を実現する必要があると考えた。そこで、学びに向かう原動力である学習意欲を喚起する動機付けに着目し、子どもが継続して意欲的に取り組む理科授業をデザインすることとした。第1章では、本研究の背景にある問題の所在と研究の目的について述べた。第2章では、構成主義学習論と動機付けとの関連及び内発的動機付けを生み出す要因について述べた。そして、理科学習におけるコンサマトリー性の動機付けと達成性の動機付けに着目した授業デザインを考察した。第3章では、教授・学習プロセスマッ

プ（小野瀬・佐藤，2020）を援用し、コンサマトリー性の動機付けから達成性の動機付けへと移行する授業をデザインし、その実践を行った。分析を行った結果、コンサマトリー性の動機付けから達成性の動機付けへと働きかけた本研究の授業デザインは有効であったことが明らかになった。

### 理科教育における読解力についての研究 —PISA 調査の分析を基に—

田村 萌生

本研究の目的は、日本の教育方法や教育制度を、フィンランドと比較しながら、理科教育における授業提案をすることである。近年のPISA調査の結果より、読解力分野の順位低下が問題となっている。さらに、「判断の根拠や理由を明確にししながら自分の考えを述べることについて課題が見られる」ことも明らかになった。このことから、日頃の学習の中で、自分なりの言葉で説明をする場面が少なく、自分なりの言葉で説明することに慣れていない子どもが多くいるのではないかと考えられる。このような課題を克服するために、PISA調査において常に成績上位に位置しているフィンランドに焦点を当て、日本の教育方法や教育制度を比較していき、理科教育における授業提案を試みた。

第1章では、問題の所在を明らかにした。第2章では、文部科学省のPISA調査における読解力の定義を基に読解力の特徴をまとめた。さらに、「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説」及び「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料「小学校理解」を基に、理科教育における読解力についてフィンランドの教育と比較しながら理科授業での教師の働きかけを考察した。第3章では、理科教育における子どもの読解力向上のキポイントとなる発問や活動を明らかにするため、実際に行われた授業を分析し、読解力向上に繋がる事柄をまとめた。第4章は、研究のまとめである。

### 小学校理科における子どもの論理的思考力の育成 —観察学習に着目して—

小原 早瑛

近年、我が国では「子どもの読解力の低下」について問題視されている。特に日本の子どもは記述式の問題を解く力が低いと言われている。そこで本研究では、読解力の中で最も重要な資質の一つである論理的思考力について焦点を当て、小学校理科授業において子どもの論理的思考力を育成するための方法について検討し、授業提案を行った。

第一章では、本研究の問題の所在を明らかにするために、PISA（2018）の調査結果を基に、日本の子どもの読解力の低下、並びに論理的思考力の育成の必要性を明らかにした。第二章では、論理的思考力とは何かについて分析を行った。第三章では、観察学習とは何かについて明らかにするために、理科授業における観察学習の立ち位置や期待されることについて分析を行い、小学校理科における観察学習の有用性を明らかにした。第四章では、第一～第三章の研究を踏まえ、論理的思考力の育成について具体的に検討するために、第三学年「こん虫をしらべよう」という単元において授業提案を行った。

以上のことから、子どもの論理的思考力の育成において観察学習の有用性を実証した。

### 協働的な学習による子どもの論理の発展を指向した理科授業デザイン

#### —理科教授・学習プロセスマップによる講座学習の実践から—

木村 妃和

PISA2018、TIMSS2019の結果から、読解力や学習に対する意欲が課題であることがわかった。そのため、主体的・対話的で深い学びを行い、資質・能力を育てていくことが必要である。この主体的・対話的で深い学びには、言語活動を伴う他者との協働的な学習が重要であると考えた。そこで、本研究は、協働的な学習によって、子どもの論理を発展させることを意図して理科授業をデザインすることを目的とした。第1章では、PISA2018、TIMSS2019の結果や、中央教育審議会の答申等から読み取る教育課題を基に、研究の目的を明らかにした。第2章では、子どもの学習と教授活動を結ぶ視点について論じた。第3章では、理科教授・学習プロセスマップ（小野瀬・佐藤，2020）

を援用し、協働的な学習を行うことができる授業をデザインした。講座学習を実践し、協働的な学習における、個人→班→全体の思考のプロセス及び、理解の様態、協働的な学習に対する子どもの考えについて、自信度の推移やワークシートの記述分析から明らかにした。第4章では、研究のまとめ、今後の課題について述べた。協働的な学習により、子どもの論理が発展し、子どもが協働的な学習の意義を理解することができた。これにより、協働的な学習による子どもの論理の発展を指向した理科授業デザインの有用性が明らかとなった。

## 生活科と理科の接続を明確化授業デザイン

吉野 あすか

「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」（文部科学省、2016）において平成19年（2007年）告示の学習指導要領の生活科の課題について指摘されている。筆者はこの課題の中で「活動あって学びなし」ということばに着目した。そして理科に接続する生活科の授業を実現することの必要性から、研究テーマを「生活科と理科の接続を明確化した授業デザイン」とした。

第1章では、問題の所在と研究の目的について述べた。第2章では、幼児期、生活科、理科の教育課程上のつながりを明らかにした。第3章では、低学年理科と現行の生活科について比較した。第4章では藤森（2017）が定義した生活科における「教授・学習モデルに位置づけた評価指標」について参照した。その結果、藤森（2017）のモデルは「理科授業における教師の教授活動調整モデル」や「生活科における教授・学習モデル」、「生活科における評価指標」を援用したものであることが分かった。第5章では「教授・学習モデルに位置づけた評価指標」を視点として授業を分析した。この分析から、子どもの気づきを広げるためには教師の発問だけでなく、教具などの道具の準備も有効であることが分かった。第6章では、本研究の成果並びに今後の課題をまとめ、本研究のまとめとした。

## 理科授業における足場づくりの研究 — フィードバック機能を意図した授業デザイン —

松崎 公平

OECDが実施したPISA2018や文部科学省が実施した令和4年度全国学力・学習状況調査から、子どもが自らの考えを述べることや考えを構築することに課題があることが指摘された。そこで本研究では主体的・対話的で深い学びを実現するためにハティ・ティンバレイ（2007）が示したフィードバック機能を基にした教師の足場づくりをとり入れた理科授業デザインを構想することを目的とした。

第1章では問題の所在を明らかにした。第2章では構成主義的な学習論を明らかにし、教師が行う足場づくりを考察した。そこでフィードバック機能であるタスクレベル、プロセスレベル、自己調整レベル、自己レベルに対するフィードバックが足場づくりとして有用であると考えられた。第3章ではフィードバック機能の観点から生活科の授業を分析した。そして、それぞれの学習状況に応じてフィードバックを行うことにより、子どもは問題を明確にし、問題解決のための見通しをもち、対話を通じながら考察を行うことにより、科学概念を構築した。フィードバック機能を基にした授業により主体的・対話的で深い学びが実現され、子どもの科学概念の構築に寄与することが明らかになった。以上の研究を基に、小野瀬（2022）の教授・学習プロセスマップを援用し、フィードバック機能を基にした理科授業を提案した。

## 理科授業におけるICTの効果的な利活用

桑田 萌々香

本研究の目的は、(1)「流れる水のはたらき」の授業実践を基に、効果的な授業実践のためのICTの利活用について明らかにすること、(2)講座学習の授業実践において、ICTを活用したプレゼンを提案し、その有用性を検証すること、である。

第1章は、本研究における問題の所在と問題の目的である。PISA2018では、日本の学校の授業におけるデジタル機器の利用時間が短く、OECD加盟国中最下位であることが明らかになった。また、教師がICTを活用して学ぶ場面を効果的に授業に取り入れることで、「主体的・対話的で深い学び」を実現することが求められている、と文部

科学省により明らかとなった。第2章では、ICT機器の特性を踏まえ、これまでの実践とICTを最適に組み合わせた「流れる水のはたらき」の授業実践から、効果的なICTの利活用について検討した。第3章では、小野瀬・佐藤(2020)が開発した教授・学習プロセスマップを援用し、ICTを効果的に活用した講座学習の授業デザインを行い、その実践をした。第4章は、本研究のまとめである。

### 子どもが意欲的に取り組む理科授業デザインーメタ認知の視点からー

高松 大地

平成29年度告示の学習指導要領で示された3つの資質・能力を育成するために、各学校において「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている。また、中央教育審議会(2016)は、「学びに向かう力、人間性等」について、メタ認知能力の向上が重要であると示している。このことから、子どもが自己を調整して学習意欲を高める授業デザインの検討が必要であると考えた。

そこで、本研究では、「子どもが意欲的に取り組む理科授業をメタ認知の視点からデザインすること」を目的とした。第1章では、TIMSS2019の調査結果から、前回調査と比較して小学校理科における平均得点の低下が判明し、子どもの学力及び学習意欲の更なる向上が喫緊の課題であることが明らかとなった。第2章では、理科授業とメタ認知の関わりを明らかにして、本研究で援用した小野瀬・佐藤(2020)の理科教授・学習プロセスマップの概要と開発背景について示した。第3章では、メタ認知の視点に立った授業提案及び授業実践の結果から、子どもの学習意欲を高めるメタ認知の有用性と課題が明らかとなった。第4章では、授業デザインの有用性と課題についてまとめ、他教科への援用を含めた今後の可能性について述べた。

## 図 工

### 中高学年の木版画教材ー発達段階に基づく授業づくりと実践ー

西 眞 成

筆者は3年次の卒業研究Iにおいて高学年対象の木版画制作を行った。この制作で木版画は下絵、彫り、刷りの3つの工程から成り立つ段階的な制作であることを理解し、児童が工程ごとに見通しを持ち進めていくことが課題のひとつになると考えた。更に、主題に合わせた画面構成、彫刻刀の種類を活かした彫りの工夫や濃淡のバランス、彫り跡を鮮明に写し出す刷りの工夫という発想や構想力、技能力の習得が必要であることも理解した。木版画は段階性と豊富な表現要素があるため、制作では中学年・高学年の発達段階に合わせた題材設定や学習目標を設定する必要がある。

木版画の制作指導では、下絵、彫り、刷りの段階的な制作と計画的な工程、素材や道具の知識と技能を身に付けること、更に主題に合わせた画面構成や点や線、面による濃淡の表現を、児童一人一人が身に付けていけるような指導が教師には求められる。これからの教育現場における実践に向け木版画の教材観を掘り下げ、授業実践の構成の研究を行う。また、児童が見通しを持ちながら進めていくということについては、他の多くの教材でも共通しているが、木版画における見通しとはどういうものかを探っていきたい。

### 絵日記の特性について

砂 賀 藍

私は中学生の頃、担任の先生と毎日日記を交換していた。毎日何が起こったか、友達や家族の話、部活動の話、時には恋愛相談や他愛もない話などをしていった。私は中学一年生の頃、小学校気分が抜けずだらだらとした日々を過ごしていた。しかし、その担任の先生と中学二年生の時に出会い、毎日厳しい指導を受けながらも私の日常は変わっていった。その変化の理由には私は日記が深く関わっていると感じている。それらの経験を踏まえて、私は日記の特性について調べたいと思った。また、幼い頃から絵を描くのが習慣になっていて絵は様々なものを表してくれる

と思っている。その絵と日記を合わせた絵日記にはどのような特性があるのが調べたいと思った。

この研究報告書では絵日記の特性について述べていく。第一章では日記とは何か日記の特性について述べていく。日本での日記の歴史や日記の定義、形式など、日記の様々な種類について触れていく第二章では絵とはなにか絵の特性について述べていく。絵の造形要素や色の関係に触れていく。そして絵と日記について別々で調べて最後に絵日記としてまとめた研究をしていく。

## 水墨画の表現技法について

井上 大也

まず3年次に教材研究における水墨画を通してその魅力を知った。それ以前的水墨画に対する認識は、白と黒だけのモノトーンで絵を描くという程度のものでしかなかった。しかし制作を通して水墨画には多様な表現技法と表現の幅があることを初めて知った。この報告書では、多様な表現技法の特徴を調べることにする。

水墨画の表現技法は描く対象によって適した技法を選択することが重要である。各技法の特徴とその技法がどのような対象を描く時に使われているのかを調べた。

水墨画の表現技法は初心者でもすぐに扱うことが出来る易しいもの、練習を積まなければ習得することが難しいものがあることを理解した。

そして水墨画を描く際に重要な筆の持ち方、腕の構え方について調べ、それぞれどのような特徴や違いがあるか調べた。それぞれの方法がどのような対象を描く時に適しているものかについても調べた。更に水墨画を描く時に重要とされている正しい姿勢についても調べた。

この報告書は第1章で水墨画の特徴、東洋絵画の種類について調べた。つまり、描画の内容である。第2章で水墨画の二大技法を中心に表現技法の種類と特徴、適した対象、筆の持ち方と腕の構え方について調べた。

## 粘土工作の題材化の研究 - 高学年の教材を中心に -

佐藤 史雄

筆者は卒業研究Iにおいて、高学年を対象とした粘土工作の教材制作を行った。高学年を対象とした粘土工作は対象への観察を通して行う塑像である。観察を基に下絵を作成し、アルミニウム針金で骨組みとなる芯材を作成し、芯材の上から粘土で肉付けを行うという3段階の工程で塑像を行う。

粘土には触知性や可塑性、立体性という特性があり、発想・構想面と技能面の両方を育成できる工作表現に適した素材だと言える。粘土を使った工作表現は児童の内発的な感性や思考力・想像力を引き出し、創造し表現しようとする態度を養い、豊かな情操を培うという学習指導要領における目標に多くの点で対応しているため、6年間を通して様々な題材で使用されている。

本論では、第1章で学習指導要領における粘土工作を、各学年の目標と児童の一般的傾向と粘土工作の内容の2つに分けて整理し、読み解きを行う。続く第2章では、粘土の種類と性質、粘土工作で使用する道具と材料について調べる。第3章では、高学年を対象とした粘土工作の内容と育成が期待される能力について考察を行う。第4章で高学年の段階的な粘土工作の指導案を作成し、指導観を検証する。

## 体 育

### スポーツとメンタル向上の関係性について

宮原 真里

2022年におけるスポーツの発展はめざましく、私たちは日常生活の中でもスポーツクラブや習い事等で、学校体育以外で運動やスポーツをする機会も多くあり、スポーツによる何らかの影響を受けている。スポーツを経験は、精神面の強さや仲間と協力して物事を行うことなどを身に付けることができる一方、男性ラグビー選手を対象とする、

メンタルヘルス不調の実態調査の結果で3割以上の選手が過去1か月間に心理的ストレスを経験しているという報告もある。そこで本研究では、体育の授業やスポーツをしているときに仲間同士で励まし合ったり、指導者が有効的な声かけをしたりすることによって、ストレスを感じないようスポーツを楽しみながら行いメンタルを向上していくための方法を、声かけを中心に考え検証を行うことで明らかにした。

その結果、体育の授業やスポーツを行うときに子ども同士の声かけだけでなく、教師が行う有効的な声かけ(双方向性・伝達性・共感性・表現技術・言語内容)をすることでスポーツをやる気になり、もっと頑張ろうという気持ちが構築され、メンタルが向上することが明らかになった。しかし、否定的な声かけをすることで闘争心が湧いてくるという人もいるため、どの場面や状況で使い分けていくかなどは、今後の研究の課題としたい。

## 東京2020オリンピック競技大会がおよぼした児童のスポーツへの関心に対する影響 —「学校連携観戦プログラム」を通して—

大貫 巧喜

2021年に開催した東京2020オリンピック競技大会(以下「東京2020大会」という)では次世代を担う若者により多く会場に来てもらうために、学校にチケットを配布する学校連携観戦チケットを導入し、「学校連携観戦プログラム」を行う予定だった。しかし、COVID-19蔓延により都内の学校連携観戦は中止となったが、実施された都道府県もあった。

そこで本研究では、なぜ東京2020大会で学校連携観戦プログラムが実施されることになったのか、プログラムが求める「教育的な価値」はどのようなことか、それを踏まえて実際に東京2020大会は児童にどのような影響をおよぼしたのか、文献や先行研究と合わせて調査用紙を行うことにより明らかにした。

その結果、実際に会場で観戦することで、見る者が主体的に選択した視野になり、選手だけではなく会場の設備や選手を支える人を見ることができ、それがプログラムが求める「教育的な価値」であり、オリンピック教育が求める活動であることが分かった。また、東京2020大会はスポーツについて興味を持った児童が増えたことや、「みる」から「する」へと行動が変化した児童がいたことも明らかとなった。しかし、大会前後の比較検証で対象となった児童が違うため比較するには正確性に欠けてしまったことが課題として残った。

## 小学校におけるアルティメットを題材としたゴール型ゲームについて

古川 茉由

本研究では、「運動が苦手な児童でも楽しめる授業」、「運動好きな児童と苦手な児童が共に楽しめる授業」を差が出やすいボール運動に焦点を当て、小学校中学年を対象としたゴール型ゲームの授業でアルティメットが効果的であるのかについて明らかにし、運動の楽しさに触れ、運動好きな児童の育成のための基礎的知見を得ることを目的とした。

研究の結果、質問紙調査法では、体育の授業とボール運動の好き嫌いを中学年と高学年で比較すると、全体の8割以上の児童が体育の授業もボール運動に対しても肯定的な印象を持っていることがわかった。しかし、高学年になるとボール運動に対するトラウマや力の差を感じたなど否定的な印象が増えたことも明らかになった。検証授業では、高学年を対象とした授業であれば可能であるという結果が明らかとなり、来年度から教員になる学生にとっても7割以上の学生がボール運動ゴール型の授業でアルティメットが効果的・肯定的な印象であることがわかった。

これらのことから、①場やルールの工夫、②教具の工夫、③指導過程の工夫の3点に焦点を当て、アルティメットを題材としたゴール型ゲームの授業を小学生を対象として検証することを今後の課題としたい。

## 小学校における運動会の現状に関する一考察

渡邊 悠莉

本研究では、誰もが経験のある運動会の教育的価値や、現代の児童や教職員はどのような運動会を望んでいるのかということ明らかにして、よりよい運動会の展望を明らかにしていくことが目的である。そのため、運動会のねら

いと変遷に関する文献研究や、小学校教員、小学校高学年児童に運動会の意識調査を行った。

研究の結果、運動会は時代に合わせて、保護者や地域の方からの意見によってより良いものに改善をしていくことが分かった。また、運動会に対する児童や教師の意見では、運動会に対する児童の気持ちと教師の気持ちが明らかとなった。運動会をより良いものにさせるためには、児童同士の認め合う力や、自己肯定感の向上を目指していく必要があるということが確認された。運動会は、児童同士が深くかかわるきっかけとなり、学級経営にも大きく影響を及ぼすだろう。近年実施されている「順位をつけない」運動会への導入を教師だけでなく児童にもどうしてそのような運動会が行われているのか考えさせることが必要だと推察できた。

## 小学校のサッカー人口が減少している理由について

山田 翔真

サッカーというスポーツは保護者に向けた意識調査や小学生が選ぶ好きなスポーツランキングでも高い人気を有しているが実際にサッカーを行う児童が減少していて、今もなお日本の小学生のサッカー人口が伸び悩んでいることが現状である。

そこで本研究では、小学校高学年に向けた意識調査を行い、先行研究や文献研究を通し、サッカーに対する愛好的態度を育成する指導法を明らかにし、小学校のサッカー人口減少に歯止めをかけるための議論の一助となることを目的とする。

その結果、サッカーが上手になるための基礎基本や、コッ・ルールを学ぶことができるように目標を設け、練習やゲームでは児童がわかりやすいルールを教師が毎回指導すること。児童の発達段階に応じてチーム編成を施したり、練習やゲームをするコートの大さきを変えたり、怪我をすることやボールに恐怖感を抱かないように柔らかいボールで授業を行うなどが留意点として必要であることが明らかになった。今後の課題としては、現場の先生方にもアンケートを実施し、実際に児童に向けた検証授業を行い、効果的な指導法を研究していく。

## 道徳・特活

### 日本とアメリカの道徳教育の比較

稲垣 大吾

卒業研究レポートとして日米の道徳教育について取り上げた。テーマを設定した理由としては、日本人とアメリカ人の精神的部分が比較されるのをしばしば目にする機会があるからである。そのなかで、学校内で行われる道徳教育が互いの精神的な部分に大きな影響があるのではないかと興味を持った。

内容としては、3節から構成されている。第1節では、日本の道徳教育について述べた。第2節では、アメリカの道徳教育について述べた。第3節では、「教育機関(概要)」、「内容」、「評価」の3つに絞って比較を行った。

まとめとして、日米の道徳教育には3つの点で違いがあることが分かった。なかでも、「内容」が精神的な部分に大きな影響を与えている。また、アメリカの道徳教育は内容を制限し繰り返し指導が行われるために深く学び、実践に活かせると考えられる。そのため、日本の道徳教育も現代の社会問題や児童の実態に合わせ、より限定された内容で指導を行うことが必要だと分かった。

### 小学生の自己肯定感について

小原 樹

私は卒業研究レポートで、自己肯定感について取り上げた。テーマ設定の理由は中学校の部活動の指導をしていると主体的に行動できない生徒が多く見受けられた。私は、主体的に行動できないのは自己肯定感が低いからなのではないかと考えた。そこで、小学生のうちから自己肯定感の高い子どもを育てることにより、主体的に行動できるようになると考えたため自己肯定感の高め方について調べることにした。

内容としては3節で構成されている。1節ではそもそも自己肯定感を6つの感情や感覚、1.自尊感情2.自己受容感3.自己効力感4.自己信頼感5.自己決定感6.自己有用感に分けて一つずつ詳しく調べた。2節では1節で述べた6つの感情・感覚をもとにして、どのようにしたら高めることができるのかということを論じた。そして3節では、小学校という場でどのようなことができるのか、どうしたら自己肯定感が高められるのかについて具体的な実践例も交えて述べた。結論として、日々の学校生活に主体的に参加させることが大事であるとわかった。そして子供をその気にさせるのは教師の言葉かけなどの環境づくりによって大きく変わってくるものだということが分かった。

## 特別活動を通して自己肯定感の高い子どもを育てる授業づくり

加藤 史菜

本レポートは、自己肯定感とは何か、学校教育の中でも特に特別活動を通して自己肯定感を高める授業づくりについて述べたものである。構成は以下のとおりである。1節では、教育実習での児童の実態について述べた。2節では、自己肯定感とは何か、文献を基に定義を示した。3節では、自己肯定感を高める特別活動の実践を挙げた。

教育実習の際に、自分に自信をもつことができない児童と出会った。その出会いや近年言われている日本の子どもの自己肯定感の低さなどを踏まえて、自己肯定感の育成について興味をもった。自己肯定感とは「自分のあり方を積極的に評価できる感情、自らの価値や存在意義を肯定できる感情などを意味する言葉」である。自己肯定感を高めるためには、自分が誰かの役に立っていると認識できるときに起きる感情である自己有用感を高める必要があると分かった。自己有用感に裏付けられた自己肯定感の育成のためには、学級経営や特別活動の充実が重要である。挑戦しやすい、失敗してもよいという学級の雰囲気をつくることや自己有用感を高める教育活動について考えていく。

## 個別最適な学びの実現に向けて

田村 彩里

2021年の中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して—全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現—」の中で、「個別最適な学び」という言葉が用いられた。多様性が叫ばれる現代にとって、だれもが等しく学ことができる、児童にとって分かりやすい授業とは、「個別最適な学び」の中にあるのではないだろうか。本レポートでは、この「個別最適な学び」に焦点をあて、その具体的な実践方法を模索した。「個別最適な学び」は言葉こそ新しいものの、その考え方は、これまでも多く登場し、育まれてきた。そこで、特別教育実習を通して学んだ児童たちの様子をもとに、個別最適な学びの必要性を問う。その背景を読み解きながら、個別最適な学びを通して、現代の教育には何が求められているのかを明らかにする。様々な学年、教科でどのように個別最適な学びを行っていくのか、ICT機器の活用を踏まえて、その利点と指導方法を考えていく。

## 幼児教育・生活

### お弁当を通じた幼児への食育の現状と課題

原 菜々穂

幼稚園では調理施設を有さず、昼食に弁当を持参することが多い。しかし、最近では親の負担を軽減する子育て支援の一環として、宅配給食などを導入することも多くなってきている。一方で、お弁当は保護者の幼稚園に通う子どもへの食に関する願いや思いが詰まっており、食育の取り組みの一つにもなり得る。そこで本研究では、食育としての弁当づくりの現状と課題を明らかにすることを目的とし、弁当と給食を併用している幼稚園において保護者に対するアンケート調査を行った。

東京都A市内のA幼稚園の保護者132名にアンケートを配布した結果、76名から有効な回答が得られた（有効回答率57.58%）。弁当を作る時に気をつけていることとしては、「食べやすさ」と回答した人が19.2%と最も多く、

「好きなものを入れる」16.4%、「お弁当の量」13.6%と続いた。また、幼稚園での昼食の形態については「毎日給食を利用したい」と回答した人が48.7%と最も多く、「家庭で作ったお弁当と給食または委託弁当とを併用したい」が36.8%と続いた。「毎日家庭からお弁当を持参させたい」は1.3%と最も少なかった。

キーワード：お弁当、幼児、食育

#### 4歳児の情動調整を促すその保育者らしい援助 —ルールのある遊び場面に着目して

清原 優里

本研究では、4歳児の情動調整を促すその保育者らしい援助を明らかにすることを目的に幼稚園のルールのある遊び場面の観察調査と担任保育者へのインタビュー調査を行った。その結果、(1)泣く場面：悔しさを表した子どもへの援助、(2)ルールを破った場面：笛が鳴ってからカードをめくった子どもへの援助、(3)活動が終わって最後の声掛けをする場面の3つの場面において、インタビューで語られたそれぞれの情動調整に対する価値観を反映したその保育者らしい援助が行われていることが明らかになった。

具体的には、まや先生は、ルールを守って遊ぶことを重視する保育スタイル、ゆき先生は、ルールのある遊びを楽しむことを重視する保育スタイル、まなか先生は、子ども同士の関わりだけで情動調整をする経験を重視する保育スタイルだと明らかになった。そして、同じ遊びでも子どもたちが経験していることが異なることから、その保育者らしい援助には、保育者自身の情動調整に対する価値観だけでなく、保育のねらいに繋がる子どもへの願いや思いが反映されていることが示された。

キーワード：4歳児の情動調整、その保育者らしさ、子どもへの願いや思い

#### 4歳児の空想に対する認識

清水 真愛

本研究は、先行研究のレビューを行うことによって、幼児の空想に対する認識を明らかにし、保育における活用及び留意点について考察することを目的とする。調査資料となる先行研究については、人々に肯定的に捉えられている空想の存在である「サンタクロース」、幼児の恐怖対象になり得る空想の存在である「おばけ」、現実では起こりえない空想の現象である「魔法」という幼児にとって身近な空想に関するキーワードを3つ設定し、論文、学術情報データベース・サービス『CiNii』で検索して収集を行った。

その結果、幼児はサンタクロースやおばけについては、年齢に関係なく実在を信じているが、扮装したサンタクロースが本物であるかの認識や、他者のおばけ経験談に登場したおばけが本物なのかという認識については年齢によって差がみられた。これらの年齢による差がみられるは、4歳から6歳にかけて、幼児が成長と共に培った経験や知識などをもとに、幼児なりに空想の存在を捉えるようになるからであると考えられる。また、魔法については、魔法のようなあり得ない現象を見て、「ありえないけど、もしかしたら」という考えを持つことが示され、幼児の空想に対する認識の揺らぎやすさが確認された。

これらの結果から、保育において空想を取り扱う際には、空想に対する認識が曖昧である4歳ごろまでは、空想に対して恐怖感や不安感抱かせないように、慎重に空想の設定をしていかなければならない。

キーワード：空想、幼児、実在・非実在、本物・偽物、認識の揺らぎ

## 社会・総合

### 不登校の子どもたちとその対応

太田 葉

今、日本の学校では、少子化で全児童生徒数は減っているにも関わらず、不登校児童生徒は年々増加し続けている。そして令和3年度は、過去最多を記録した。不登校の児童生徒はすでに珍しいものではなく、小学校では71.4%の

学校に、中学校では90.7%の学校にみられる教育における大きな問題である。

この不登校児童生徒に対し、学校外での多様な施設が活用されて学習機会が設けられていることを踏まえ、学校を中心として、教師・保護者・その他関係機関等の連携の中で、不登校児童生徒に対する支援を考察することが急務と受け止めた。不登校の問題というと中学校生徒の割合が多く注目されがちだが、近年では小学校の不登校児童の方が大幅に増えている問題が指摘されている。このことから、特に小学校における不登校児童への支援を中心に置いて、テーマを「不登校の子どもたちとその対応」とし、どのように不登校児童を支援していくべきか、不登校の段階や学年を踏まえながら、不登校児童への対応について学年別カリキュラムを提案していく。

## 大久保利通と西郷隆盛で描く明治維新

鈴木 綾乃

江戸幕府の滅亡後、近代化を目指す新政府が成立し、明治維新の始まりを迎えた。そして、明治維新の中心人物に大久保利通と西郷隆盛がいる。2人は同じ薩摩藩出身の旧友で、外国よりも強い国づくりのために倒幕や新政府での改革など多くのことを成し遂げてきた。しかし、朝鮮問題における考えの違いが生まれ、西南戦争で対決することとなり、そのまま関係を立て直すことなくそれぞれ生涯を終えた。まさに、幕末から明治にかけての歴史はこの2人の追跡で描き出すことができると考え、テーマを「大久保利通と西郷隆盛で描く明治維新」とした。本論文では、大久保と西郷の業績や関係性を交えた2人の人物像、西南戦争での歴史学習では扱われない真実を追究するとともに、それらの真実がどうして扱われないのかについて考察していく。そして、倒幕や新政府での改革などの「協同」と西南戦争による「対立」で描かれた2人の物語が明治維新の歴史であると捉えた。この物語を紐解いていくことで日本の近代化が進んでいったことを児童に理解させたいと考え、大久保と西郷の物語を中心とした小学校における実践編を提案していく。

## 小学校歴史教育におけるグローバル教育の在り方 ― 黒船来航の実践を通して ―

齋藤 大河

ICTの進展と相まって、現在様々な分野でグローバル化が進行しており、多文化共生が求められている。そこでグローバル化に対応したリーダーシップ能力、異文化・多文化対応力、世界的視野で考える力を備えた人材育成が必要である。早期の段階からこうした人材育成していくために、小学校歴史学習においてもグローバル教育を推進していく必要がある。しかし果たして現行の教育方法で十分なグローバルな見方・考え方が養われているのだろうか。グローバル教育の大きな特徴として、異文化・異文化間、多文化・多文化間、多文化共生など日本単位ではなく世界基準で考えることや、見ることのできる発想と思想を身に付けさせる力の育成が挙げられる。こうした能力を身に付けていくためのテーマを「小学校歴史教育におけるグローバル教育 ― 黒船来航の実践を通して ―」と設定し考察していくことにした。

第1章では、「黒船来航」の概要、背景を捉え、日本とアメリカ、ペリーの三視点から日米交渉や日本の対応について抑えていく。第2章では、グローバル教育やグローバルヒストリーの考え方を日本の歴史教育に生かすことができるのかに重点を置き、その考え方や実践事例を取り上げる。第3章では、問題点を改善した実践提案をしている。

## 日本の水は本当に豊かなのか

柳 美 憂

世界には水不足や水汚染の影響により、安全に水を飲むことが出来ない国が存在している。テレビのコマーシャル等で子供たちが、生きるために必要な綺麗な水を飲むことが出来ずに苦しんでいるという事実を目にしたことがあるだろう。特にアフリカ地域では、水不足や水汚染によって病気にかかり、亡くなってしまうという事例が多く起きている。地球は「水の惑星」とよばれているのにも関わらず、どうして世界で水不足や水汚染の格差問題が起きているのだろうか。今、世界では水問題に向けてどんな取り組みが行われているのだろうか。安全に綺麗な水を十分に飲むことが出来ている日本は、本当に豊かだといえるのだろうかかと疑問が広がっていった。世界には、「日本で

生きる私たちのように、安全に水を飲むことができない子供たちがいる」ということを知っておかなくてはならないと考えるようになった。日本で生きる子供たちにも、世界や日本が抱える水問題について学んでいく中で、自分の生活と結び付けて水と向き合うことが必要と考えた。そこで研究テーマを「日本の水は本当に豊かなのか」とし、世界をふまえた日本の水事情とその問題点を考察していくこととした。そしてそれを土台にし、小学校の総合的学習で水を教材として捉え、実践提案を行っていく構成とした。

## 学習漫画を活用した小学校歴史学習の在り方

瀧本 さくら

2001年に小学5年生を対象に行われたとある調査では、社会科が3年連続好きな教科ランキング最下位であった。また、同調査の国語、算数、社会、理科を対象にした理解度ランキングでも同じように最下位であった。なぜ、ここまで社会科に対する意識が低いのか。社会科は、6年生に上がると政治、歴史、国際の3つに分かれる。その中で今回は、歴史学習に対する子どもの意識について考えていく。「歴史学習＝暗記科目」という意識を持ってしまわないように、子どもが主体的になって自ら進んで学ぶことができるような授業を行う必要があると考え、子どもたちにとって身近である「漫画」を活用した授業について考察することとし、研究テーマを「学習漫画を活用した小学校歴史学習の在り方」とした。

論文構成は、第1章でまず子どもたちの社会科、歴史学習に対する好き嫌いとその理由、そして子どもたちから見た歴史学習について見ていく。第2章では、歴史学習に関する2つの学習漫画を取り上げ、それぞれの特徴や良さについて見ていく。そして、実際の現場での学習漫画の活用や、歴史学習の中で扱うとしたらどのような活用方法があるか考えていく。第3章では、第1章・第2章をもとに、学習漫画を活用した授業の実践提案をしていく。

## 太平洋戦争をどう教えるべきか

根本 亜美

アジア太平洋戦争（以後、太平洋戦争）、それは、第2次世界大戦のうちアジア・太平洋地域で枢軸国と連合国との間で起こった戦争のことである。1941年、日本軍がイギリス領マレー半島とアメリカ・ハワイの真珠湾を奇襲したことをきっかけに太平洋戦争が始まり、1945年8月15日、日本がポツダム宣言を受諾し戦争が終了した。

1945年に戦争が終了してから、今年の2022年で戦後77年になる。年々戦争体験者は減っており、戦争を知らない世代が増えてきているが、今のような戦争のない平和な社会を作り出すためには、平和学習としての戦争の取り扱いを考える必要がある。原子爆弾を落とされ世界で唯一の被爆国であり、地上戦も行われた日本での平和学習の在り方、授業での実践を提案するために、論文のテーマを「太平洋戦争をどう教えるべきか」と設定した。

論文構成は、第1章では授業で太平洋戦争を取り扱うにあたって、太平洋戦争の概要と勃発から収束までの経緯について、第2章では、戦時中の衣食住の様子やその変化、子どもの教育についての戦時中の暮らしとその変化について、第3章では第1、2章の内容を踏まえて分析し、教師が経験していない太平洋戦争の授業実践として自身の学習指導案を提案していく。

## 小学校歴史学習における人物の扱い方について ―織田信長を中心に―

根津 葵

「歴史とは何か」という問いを、一度は考えたことがあるのではないだろうか。過去から得られることは多くあり、今を生きる私たちにヒントを与えてくれる軌跡であると考え。では、その歴史はどのようにつくられるのだろうか。私は、現在の小学校歴史学習に疑問を抱いた。歴史学習は、日常と切り離されたものとして学ばれているのではないだろうか。多面的な見方や考え方ができるようにするためには、その時代を生きた人物の願いや、1つの歴史事象においても複数の人物の働きがあることを捉えることが必要であると考え。以上のことを踏まえ、「小学校歴史学習における人物の扱い方について」をテーマとし、考察していくことにした。

論文構成は、第1章では、人物中心の授業のメリットとデメリットについて考察する。またそれらを踏まえて、

小学校歴史学習で扱うべき人物の内容を「生い立ちと時代の背景、業績、ターニングポイント、人間関係、エピソード」の5つの視点から捉えていく。第2章では、学習指導要領に例示されている42人の人物と、記載されていない人物を取り入れた学習について述べていく。以上のことを踏まえ第3章では、織田信長を中心とした指導法について分析し、自身の学習指導案を提案している。

## 沖縄戦をどう教えるか

東 千弥子

「約20万人」東京ドーム約4つ分が満席時の数字。これらは沖縄戦での戦没者数を指す。日本で唯一の地上戦が行われた場所であるために、軍人よりも一般県民が犠牲となった戦いである。しかし現在、そのような戦いがあった事実を鮮明に記憶している方はどの程度いるのであろうか。実際、教育現場での沖縄戦の扱いとして、教科書では数行程度しか扱われていないのが現状である。また77年前の戦争は、今現在ほとんどの人が体験したことがなく、教師も児童も想像を掻き立てにくいものとなっている。しかし沖縄戦は、今もなお不発弾が眠っていることや、日本の米軍基地の7割が沖縄に集中していることから、基地問題などがニュースで取り上げられることがあり、過去の戦争の事実が現在でも見えやすいのが特徴である。多くの資料を組み合わせながら、児童により細かく理解を深めさせるための具体的試行が可能なのだ。そこで、戦争を体験していない教師が沖縄戦をどう教えるかに視点を置き、テーマを「沖縄戦をどう教えるか」とし、事実と考察を交えながら論じていく。

論文構成は、第1章では沖縄戦の概要とその背景を抑えていく。第2章では、沖縄戦の被害を様々な人の視野や資料から考察し分析する。第3章では、日本で主に戦争被害を受けた東京、広島、長崎の小学校が、現在どのような方法で沖縄戦を取り扱っているのかを考察していく。そしてテーマである「沖縄戦をどう教えるか」について実践提案を行う。

## 健康

### ペット飼育の有無とうつ度の関連性について — 若年層・中年層を対象として —

藤井 美穂

本研究は、ペットを飼育することにより若年層及び中年層でうつ症状を軽減できるか否かを明らかにすることを目的とした。ペット飼育者・非飼育者（10代～50代）150名に対しアンケート調査を行った。結果として、ペット飼育の有無はうつ度に影響を及ぼさなかった。しかし、うつ症状尺度（QIDS-J）の16項目のうち、「眠りすぎる」及び「落ち着かない」の項目では、ペット飼育者が非飼育者よりも有意に低かった（いずれも  $p < 0.05$ ）。さらに「体重減少（最近2週間で）」の項目では、ペット飼育者が非飼育者よりも有意に高かった（ $p < 0.05$ ）。また、年代の主効果が認められたことから、若年層、中年層の順にうつ度は高くなることが明らかとなった。そして、中年層ではペット非飼育者がペット飼育者よりもうつ度が高い傾向にあることが分かった。よって、中年層ではペットを飼うことにより、うつ症状を軽減できる可能性があることが明らかになった。これらの結果より、ペットを飼育することはうつ症状を軽減する傾向にあることが考えられる。

### マスクの色と形が印象に及ぼす影響

藤田 千波

我が国ではコロナ禍によってマスク着用が一般化された。そのため、マスクを着用する場所や時間も増え、人と接する際に、マスクをしていない時よりも、相手の表情が読み取りづらくなった。そのことから、表情は真顔と笑顔、色は白、黒、ピンクの三色、形はプリーツ型、3D立体型、柳葉型の三つの形、それぞれの関係性を比較し、相手に良い印象を与えるマスクはあるのかについて明らかにすることとした。Google フォームのアンケート作成プラットフォームを使用し、男女問わず、10代から50代までの125名を対象に、合計18種類のマスク着用写真について、

印象度を五件法で評価してもらった。表情の比較では真顔より、笑顔の方が良い印象を与えるということが分かり、色では白とピンクの印象度が高いことが明らかとなった。そして、形についてはブリーツ型マスクと3D立体型マスクが相手に良い印象を与えるということが分かった。このことから、白のブリーツ型マスクを着用し、笑顔でいることが相手に一番良い印象を与えるということが明らかになった。

### 若者の飲酒行動と規範意識 — 未成年における飲酒の実態と対策 —

小池 杏樹

最近の未成年者を対象とした調査では、未成年者の飲酒が日常化していることが明らかになっている。今回の研究では、若者の飲酒経験や飲酒の実態を知るとともに、学生時代に学んだ飲酒教育は活かされているのかについて調査し、その結果から未成年飲酒の対策について検討した。Google フォームを使用し、20代の男女106人にアンケート調査を行った。結果として、はじめて飲酒した年齢が未成年の若者は半数以上いることが明らかとなった。また「飲酒の強要について」と「飲酒教育を受けたことがあるか」との関連についてクロス集計を行い、カイ二乗検定で調べた結果、有意な差が見られたが、「飲酒についての教育を受けたことがあるか」と「はじめて飲酒した年齢」の関連については有意な関係は認められなかった。これらのことから、現在行われている飲酒教育や未成年飲酒対策は十分ではないということが推測された。これらのことから、飲酒教育についての授業時間数を増やすことや飲酒についての教育内容をより豊かなものに改定する等、より飲酒教育に力を入れるべきであると考えられる。また、「未成年禁酒法」の改定を行うことで未成年飲酒を減らすことができると考えられる。

### 大学生におけるひとりで行われる能力と対人依存の検討

橋本 香澄

近年、青年において誰かと群れて行動することを好む対人依存傾向が問題視されている。したがって、本研究は国士館生521名(有効回答者457名)を対象として、学部・学科・コースの違いがひとりで行われる能力(以下CBA)や一人であることへの抵抗感と関連するかどうかを大規模アンケートと用いて検討した。その結果、「学部別」における多重比較により、一人であることへの抵抗感が政経学部と比較して文学部の方が有意に低かった。さらに、「文学部教育学科別」において、「教育学コース」と比較して「初等教育コース」はCBAが有意に低く( $p<0.05$ )、一人であることへの抵抗感が有意に高かった( $p<0.05$ )。これらの結果により、初等教育コースと教育学コースのCBA及び一人であることへの抵抗感には、学生の人数や授業形態の違いによる違いが少なからず関係していることが明らかとなった。さらに、このような学部・学科・コース間における学習環境や就職先の違いから、進路先が明確化している初等教育コースは他の学部学科よりも孤独耐性が低いため、ひとりで行えない学生が多いことが示唆される。

### パーソナルカラーの認知と自己肯定感の関係

前田 結衣

自己肯定感が高い子供は対人関係が円滑に進められ、積極的に良好な対人関係を構築できることを明らかになっている。しかし、近年日本では自己肯定感の低い子どもが増加していると言われており。メイクは自分への関心を高め行動の積極性を生み、化粧をした姿に向けられる注目が内発的な社会性を促していくと考えられ、自己の覚醒と、社会性促進の効用が大きいことが明らかになっている。本研究では、おしゃれと自己肯定感に着目し、おしゃれが好きな人の自己肯定感の関係を明らかにすることを目的とした。Google フォームのアンケート作成プラットフォームを使用し、18歳から22歳の男女104名を対象に調査を行った。おしゃれが好き、嫌い、どちらでもない、の3つの群に分け、自己肯定感尺度との関係を一元配置分析法により有意差の有無を明らかにした。その結果、「おしゃれが好きな人」は「自己肯定感」が有意に高くはなかった。つまりおしゃれは自己肯定感に必ずしも影響しない可能性がある。その原因としておしゃれをした自分の期待度と現実の差があることが考えられた。

## 大学生における母親の養育態度が自尊心と母親からの精神的自立に及ぼす影響

熊田 恵

本研究は大学生 58 名とその母親 58 名を対象として、子供視点と母親視点の両方で母親の養育態度が子供の自尊心と母親からの精神的自立（母親への依存）に関連するかどうかアンケートを用いて検討した。その結果、二元配置分散分析により母親の養育態度（子供視点と母親視点の両方）と母親からの精神的自立（母親への依存度）の関連について、子供視点と母親視点の両方で過保護因子に主効果が認められた（どちらも  $p < 0.001$ ）。さらに、子供視点と母親視点での母親の養育態度の認知別でグループ分けした各グループと母親からの精神的自立（母親への依存度）の関連において、一元配置分散分析により母親の養育態度において母子ともに過保護因子が低いで一致しているグループと、過保護因子が高いで一致しているグループの間に有意差が認められた ( $F(3,54)=5.64, p=0.002$ )。これらの結果により、母親の過保護な養育態度が子供の母親からの精神的自立（母親への依存）に負の影響を及ぼしていることが明らかになった。

## 職場での理想の組織像 — 『ONE PIECE』 を題材として —

松尾 文菜

男女や管理職と若手社員では理想の組織像や仕事に対する考え方が異なることが明らかになっている。しかし、先行研究のアンケート調査では、率直に「どんな職場が理想か？」と質問しているため、現状に左右された結果になっていると考えられた。そのため本研究では、非現実であり最もビジネス本を出している漫画『ONE PIECE』の組織を手がかりに、現在働く社会人やこれから就職する学生が、職場にどのような理想を抱いているのかを検討することを目的として、男性 246 名、女性 129 名に対して理想の職場を調査した。理想の職場に対して、男女、年代、職場での立場の 3 つの項目でクロス集計し、カイ二乗検定を行うことで有意な関係を明らかにした結果、年代別と職場での立場別では有意差が見られず、男女別での理想の職場のみ有意な関係性が認められた。また『ONE PIECE』読者は「革命軍」のような組織を理想としており、管理職への昇進意欲がないとされている女性の方が、意思や信念を持った即ち革命的組織を理想としていることが分かった。そのため、女性が懸念としている点を解消し、女性が本心で望んでいる働き方を実現するためには、より男性の育児休暇など女性の家庭への負担を減らす取り組みが必要であると結論付けられた。

## 国士舘大学初等教育学会・会則

第1条 本会は国士舘大学初等教育学会と称する。

第2条 本会は事務局を国士舘大学文学部教育学科初等教育コース内に置く。

第3条 本会は初等教育の性質に鑑み、広く研究の場を提供すると共に、合わせて相互啓発の場を提供することを目的とする。

第4条 本会は前条の目的を達成するために次の事業を行う。

1. 機関誌の発行。
2. 研究会・講演会の開催。
3. その他の必要な事業。

第5条 本会は総会を開催する。

第6条 本会の会員は次の通りとする。

1. 国士舘大学文学部教育学科初等教育コースの専任教員。
2. 国士舘大学文学部教育学科初等教育コースの学生。
3. その他、入会を希望して、初等教育コースの承認を得た者。

第7条 本会に次の役員を置く。

1. 委員若干名。
2. 監査2名。

第8条 本会の役員の任期は1年間とする。ただし再任をさまたげない。

第9条 本会の経費は会費・助成金・寄付金その他をもって当てる。

第10条 本会の会計年度は4月1日に始まり、翌年3月31日をもって終わる。

付則1. 本会則は総会に出席した会員の3分の2以上の賛成をもって変更することができる。

2. 細則は別に定める。

3. 本会則は平成11年4月1日より施行する。

所在地 〒154-8515 東京都世田谷区世田谷4-28-1 国士舘大学文学部教育学科初等教育コース

| 令和3（2021）年度会計報告（令和3年4月1日～令和4年3月31日） |            |                 |            |
|-------------------------------------|------------|-----------------|------------|
| ◆収入の部                               |            | ◆支出の部           |            |
| 会費収入                                | 558,000円   | 『初等教育論集』第23号制作費 | 390,600円   |
| 郵便口座利子                              | 6円         | 研修費             | 100,273円   |
| 前年度繰越金                              | 487,908円   | 通信運搬費           | 0円         |
|                                     |            | 会合渉外費           | 0円         |
|                                     |            | 福利費             | 0円         |
|                                     |            | 予備費             | 0円         |
|                                     |            | 次年度への繰越金        | 555,041円   |
| 計                                   | 1,045,914円 | 計               | 1,045,914円 |

## 国士舘大学初等教育論集投稿規定

国士舘大学初等教育学会は、その会則（以下「会則」と略記する）第4条第1項に定める機関誌として、『初等教育論集』（以下「論集」と略記する）を発行しているが、その投稿並びに編集に関して以下に定める。

1. 編集の担当者を、会則第6条の第1項による会員（専任教員）の互選により1名以上定める。
2. 「論集」の記事は、目次や編集後記等、編集の過程で生ずるものの他、次のものとする。
  - (1) 本会の会員による投稿のうち、初等教育コースでの承認を経て、編集担当者が適切と判断したもの。
  - (2) 会則第6条第2項による会員（学生）のうち、当該年度に執筆し、合格したすべての卒業研究の概要。
  - (3) 会則第6条第2項による会員の卒業研究のうち、別に定める規定による審査によって特に優秀と判定されたものの全部、もしくは抄録。
  - (4) その他、会則・会計報告等、初等教育学会の運営に必要と思われる記事。
3. 2.の規定に拘わらず、編集の担当者は収録可能ページの判断により、記事の次号送りや収録保留を判断することができる。

また、2.(3)による収録の分量についての判断は、初等教育コースの意を尊重して編集の担当者が行うこととする。抄録の方法は、編集の担当者が箇所と字数を指示して著者本人が行うか、もしくは、編集担当者が行いそのような抄録であることを付記するかのどちらかを、著者が選ぶこととする。
4. 「論集」の発行形態は、電子（オンライン）ジャーナルとする。2.に定めた記事に関して執筆者並びに著者は、その収録・公表および配付に関して、投稿もしくは提出時に承諾したとみなす。
5. 4.の規定により、執筆者並びに著者は、その記事に関して著作権等の義務を正統に処理した状態である義務を負う。特に初等教育学会の責を問われることのないよう誠実に対処する責任を負うこととする。
6. 記事の提出は、原則として次の締め切りとする。2.(3)の抄録を著者が著者自身で行うこととした場合、当該年度の12月末日。その他の記事は、12月10日。ただし、編集担当者の判断によって、適宜その締め切りを後に延ばすこともできる。卒業研究の概要は各卒業研究科目ごとにまとめて提出するものとする。
7. 論集の発行は原則として、3月1日とする。

## あとがき

デジタル化の社会的潮流をふまえて、『初等教育論集』は、今号より電子（オンライン）ジャーナルとして再スタートしました。文学部教育学科に属する初等教育コース、初等教育学会誌として、これまでも多くの成果を発信してきましたが、これよりいっそう多くの方々に教員および学生による研究を迅速にお届けすることができるようになります。今後ともよりよい論集にしていきたいと思いを。読者諸賢によるご批判のほど、よろしくお願いいたします。

初等教育コース主任・菱刈晃夫  
編集担当・鈴木江理子

### 執筆者紹介（掲載順）

菱刈 晃夫 文学部 教授  
千葉 昇 文学部 准教授  
正田 良 文学部 教授  
佐々木 浩 文学部 教授 ほか学生  
室町 さやか 文学部 准教授  
青木 聡子 文学部 講師  
松田 俊哉 文学部 教授  
河野 寛 文学部 教授 ほか学生  
小野瀬 倫也 文学部 教授 ほか学生

## 初等教育論集 第24号

発行 令和5（2023）年3月1日  
編集発行人 国土館大学初等教育学会 菱刈晃夫（コース主任）  
発行所 〒154-8515 東京都世田谷区世田谷 4-28-1  
国土館大学初等教育学会  
ゆうちょ銀行・郵便局から振り込む場合  
（記号）10070（番号）9804211（名前）国土館大学初等教育学会  
他の金融機関から振り込む場合  
（店名）〇〇八（店番）008（口座番号）0980421（名前）国土館大学初等教育学会  
制作 オリオン出版